

Gisela Manuela Carmelino Fortes Branca

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português e Línguas Clássicas no  
3º Ciclo Ensino Básico e Ensino Secundário

O papel da literatura na formação integral do indivíduo

2013

Orientador: Professor Doutor Jorge Pereira Nunes Deserto

Classificação: Ciclo de estudos:

Dissertação/relatório/Projeto/IPP:



## **Agradecimentos**

Finda uma das etapas mais importantes da minha vida, não poderia deixar de revelar a minha profunda gratidão a todos aqueles que, à sua maneira, contribuíram para que o caminho fosse trilhado com mais alegria e motivação.

Começo por agradecer ao meu orientador de relatório, Professor Doutor Jorge Deserto, pela orientação e conselhos prestados, não só na elaboração do trabalho, mas ao longo de todo o ano letivo, incutindo-me, pela sua sabedoria, o desejo de evoluir.

Às orientadores de estágio, Professora Teresinha de Sá e Professora Sandra Raquel, pelo apoio diário, paciência, disponibilidade, profissionalismo e pelas palavras conselheiras e amigas em todos os momentos.

À Professora Doutora Marta Várzeas e à Professora Doutora Sónia Rodrigues pelo auxílio prestado nos seminários de Iniciação à Prática Profissional.

A todos os meus amigos pelo estímulo para seguir o meu sonho, pela paciência para os meus relatos e pelos momentos de convívio. Em especial à Diana Clara, eterna amiga, pelo companheirismo ao longo da Licenciatura, à Sofia Mesquita pelo quotidiano partilhado no ano de estágio, à Ana Moreira dos Santos pela grande amizade, partilha e acompanhamento ao longo desta etapa final e às companheiras de dança (Generation Y) pelo carinho e momentos de descontração.

Aos meus pais e à minha irmã um imenso e emocionado obrigado pelo apoio incondicional nesta e em todas as etapas da minha vida.

Aos meus alunos, 10ºA, 10ºH 11ºD e 11ºL, por tornarem o sonho realidade.

Ao Bruno, presença constante, pelo amor, amizade, confiança e carinho, pelo ombro amigo e abraço confortador, pelos conselhos, paciência e palavras certas. Por acreditares em mim, por todo o apoio e por tudo o que é intransmissível por palavras, obrigada.

## Resumo

Num mundo em acelerada mudança e marcado pelo multiculturalismo, a educação para a cidadania e para os valores é, hodiernamente, uma preocupação central dos setores familiar e educativo. Numa época em que, crescentemente, se fala da perda de valores por parte dos jovens, urge refletir acerca do papel da escola, como poderoso auxiliar da instância familiar, na educação dos discentes. Mas qual a função da escola? Caber-lhe-á a tarefa de educar ou somente instruir? Dificilmente se poderá defender que estas duas vertentes são incompatíveis.

Expressa em inúmeros documentos do Ministério da Educação para o ensino básico e secundário, assim como nos programas de português e latim, a educação para a cidadania, a par da instrução, assume-se como uma das finalidades da escola. Nesse sentido, uma importante questão a ter em consideração é o modo como conciliar a educação e a instrução.

Partindo da premissa de que o ensino deverá, dentro dos possíveis, ser articulado com a realidade e as necessidades dos discentes, face à crescente desmotivação e desinteresse dos jovens pelas disciplinas de português e latim, consideramos oportuno recorrer à literatura e à mitologia para propiciar a reflexão em torno da cidadania e dos valores. É nesta proposta, baseada na questão central “*Poderão a literatura e a mitologia contribuir para a educação para a cidadania?*”, que se centrará o presente relatório. Pelas suas inúmeras potencialidades, concluímos que os textos literários e as narrativas míticas assumem um lugar central no ensino do português e do latim, contribuindo não só para instrução linguística e cultural, mas para formação cívica dos discentes.

**Palavras-chave:** Português; Latim; literatura; mitologia; educação; instrução; pedagogia; cidadania; valores morais.

## **Abstract**

In a world marked by a rapid change and multiculturalism, education for citizenship and values is, in our times, a key concern of the family and educational sector. In an era when, increasingly, we talk about the loss of values among young people, makes it urgent reflect on the role of school in educating learners, as a powerful adjunct to family instance. Therefore, some questions arise like –“What is the function of school?” and “Does it have to educate or only to instruct?”. Hardly we can argue that these two approaches are incompatible.

Expressed in countless documents of the Education Ministry for the elementary and high school and also in Portuguese and Latin programs, citizenship education and instruction are included in the school aims but how do we conciliate education and instruction?

Under the assumption that teaching should, as long as possible, be articulated to students’ reality and needs and considering the fact that young students appear to be continuously less interested and motivated in Portuguese and Latin learning, literature and mythology should be used to stimulate reflection about citizenship and moral values. The following pages will focusing on this central question – “Can literature and mythology contribute to citizenship education?” Based on its several potentials, we conclude that literary and mythic narratives take a central place in Portuguese and Latin teaching, assisting not only the linguistic and cultural instruction, but also the civic education of students.

**Keywords:** Portuguese, Latin; literature; mythology; education; instruction; pedagogy; citizenship; moral values.

*«Nascemos indivíduos, tornamo-nos pessoas» (Carlos Julio Jara)*

*«(...) jogando-se a partir da faculdade da linguagem, que é antropogenética, a literatura participa, enquanto técnica e arte, da configuração do humano; é um factor da sua plasticidade» (Manuel Gusmão)*

*«O conto, o fingimento, a ficção educam moralmente» (Antoine Compagnon)*

*«Lemos porque, mesmo se ler não é imprescindível para se viver, a vida se torna mais livre, mais clara, mais vasta para aqueles que lêem do que para aqueles que não lêem» (Antoine Compagnon)*

*«Diz-me e eu esquecerei, ensina-me e eu lembrar-me-ei, envolve-me e eu aprenderei» (Provérbio Chinês)*

## Índice

1 – A escola e a educação para a cidadania.....	10
1.1. Cidadania .....	10
1.2. Educação para a cidadania.....	12
1.3. Educação para os valores.....	14
1.4. Papel da escola na formação do cidadão e na transmissão de valores.....	17
2 – A literatura e a educação para a cidadania .....	23
2.1. Literatura: reflexão e conceito .....	23
2.2. O poder da literatura .....	25
2.3. Papel da literatura na formação cívica do indivíduo: a aula de português .....	29
2.4. O uso do provérbio .....	39
3 – A mitologia e a educação para a cidadania .....	41
3.1. Mito: reflexão e conceito .....	42
3.2. O poder do mito .....	44
3.3. Papel da mitologia na formação cívica do indivíduo: a aula de latim .....	48
4 – Condições pragmáticas.....	56
4.1. Contextualização da escola.....	56
4.2. Caracterização das turmas .....	57
5 – Ação pedagógica .....	62
5.1. Apresentação genérica .....	62
5.2. Atividades realizadas em português .....	63
5.3. Atividades realizadas em latim.....	76
5.4. Considerações finais: outras propostas pedagógicas .....	81
Conclusão .....	84
Bibliografia.....	86
Lista de anexos .....	92

## **Introdução**

O presente trabalho, baseado na ação pedagógica exercida no ano letivo 2012/2013, na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, nas disciplinas de português e de latim, teve como ponto de partida duas questões centrais: por um lado, a problemática da educação para a cidadania e das instâncias que poderão contribuir para a sua concretização; por outro, a desmotivação dos discentes face a conteúdos literários e culturais.

Se a escola deverá contribuir para a instrução e para a educação, importa refletir acerca do modo como ministrar tal educação sem por em causa o cumprimento do programa. É importante, ainda, reconhecer que uma das principais preocupações dos professores de língua materna é a crescente desmotivação dos discentes, que revelam cada menos interesse pela leitura de textos literários. E o que dizer dos professores de línguas clássicas, que, vendo as suas turmas cada vez mais reduzidas, reconhecem o desinteresse dos alunos pela língua e cultura clássica?

Através desta investigação esperamos contribuir para atenuar os diversos problemas com que o ensino do português e do latim se defrontam diariamente, contribuindo para estimular a leitura de textos literários e de narrativas míticas; revelar a relação entre a literatura / mitologia e o mundo; contribuir para o reconhecimento da universalidade e atualidade da literatura e da mitologia; integrar o aluno no processo de ensino-aprendizagem; e, finalmente, contribuir para o reconhecimento do poder do mito e do texto literário (fonte de conhecimento do mundo; maior fluência e correção linguística; estímulo da criatividade; e fonte de formação ética / moral).

Este trabalho pretende, assim, ser um contributo e, se possível, uma resposta para alguns dos problemas que o sistema educativo, e especialmente o ensino do português e do latim, atravessa, face à desmotivação e desvinculação que os discentes sentem entre o ensino e a sua vida pessoal. Com o objetivo de, em termos populares, “juntar o útil ao agradável”, pareceu-nos produtivo conciliar a instrução e a educação, partindo do contributo dos textos literários e das narrativas mitológicas para promoção da educação para a cidadania.

De modo a apresentarmos todas as etapas do nosso percurso, desde a contextualização teórica que serviu de base à nossa investigação até à ação propriamente dita, dividimos a dissertação em cinco capítulos.



No primeiro capítulo – *A escola e a educação para a cidadania* – refletiremos acerca do papel da escola e da comunidade escolar para a promoção de uma educação para a cidadania. Com o objetivo de dar a conhecer em que consiste o processo de educar para a cidadania, começaremos por apresentar brevemente o conceito de cidadania na atualidade, analisando, posteriormente, o conceito de educação para a cidadania. Uma vez que educar para a cidadania implica a adesão a valores, abordaremos, ainda, o conceito de educação para os valores, partindo de duas teorias distintas.

O segundo capítulo – *A literatura e a educação para a cidadania* – basear-se-á na reflexão em torno do possível contributo da literatura, nas aulas de português, para formação cívica dos alunos. Para tal, começaremos por abordar a instabilidade do conceito de literatura e sua evolução, destacando, de seguida, algumas das suas funções. Por fim, com o objetivo de examinar a validade de conciliar o conhecimento linguístico, cultural e axiológico na aula de português, refletiremos acerca do lugar da literatura no ensino do português.

O terceiro capítulo – *A mitologia e a educação para a cidadania* –, seguindo uma estrutura semelhante ao segundo, tem como finalidade averiguar o contributo da mitologia, nas aulas de latim, para a educação para a cidadania. Neste, começaremos por abordar o conceito de mito e as suas funções, reservando para o final a análise do seu lugar nas aulas de latim, averiguando a possibilidade de conciliar a instrução e a educação.

No quarto capítulo centrar-nos-emos na exposição das condições pragmáticas, através da contextualização da Escola Secundária Camilo Castelo Branco e da descrição das turmas em que lecionámos.

Por fim, no quinto capítulo, debruçar-nos-emos sobre o nosso percurso pedagógico e as experiências realizadas ao longo do ano letivo. Este capítulo incluirá a descrição das atividades concretizadas com os discentes, nas aulas de português e de latim, assim como a análise e discussão dos resultados obtidos.

O trabalho terminará com a exposição das conclusões obtidas.

## 1 – A escola e a educação para a cidadania

### 1.1. Cidadania

*«A prática da cidadania constitui um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade»* (Direção Geral de Educação)

Hoje em dia é cada vez mais recorrente falar-se na perda de valores por parte dos jovens, cada vez mais fechados sobre o seu próprio mundo, esquecendo-se de que um dos aspetos mais importantes da vida é, precisamente, a vida em comunidade.

A convivência, justa e equilibrada, em sociedade implica que todos os indivíduos reconheçam os seus direitos e deveres e se esforcem por respeitá-los. Assim sendo, consideramos que, atualmente, uma das principais preocupações de pais, educadores e professores diz respeito à educação para a cidadania. Mas a quem cabe a tarefa de transformar os indivíduos em cidadãos, ou seja, de educar para a cidadania? À família? À escola? Este é um debate que aprofundaremos ao longo do capítulo. Por agora, começaremos por clarificar, brevemente, o que se entende por cidadania, esclarecendo, desde já, que, de acordo com os objetivos do nosso trabalho, não é nosso intuito aprofundar o conceito jurídico de cidadania, mas antes o seu sentido mais lato – cidadania como partilha de um conjunto de valores.

O que se entende por cidadania atualmente? O conceito *cidadania*, que já provém da antiguidade clássica, sofreu uma grande evolução ao longo dos tempos, sendo hoje um conjunto de valores sociais, baseado em direitos e deveres concedidos a todo o cidadão de um determinado território. Note-se que tal conceito tem sido progressivamente mais amplo e universal ao longo do tempo, motivo pelo qual merece a nossa atenção. Recordemos que devemos a conceção moderna de cidadania a uma série de revoluções sociais (a Revolução Inglesa em 1688; a Revolução Americana em 1776; e, sobretudo, a Revolução Francesa em 1789), que contribuíram para o estabelecimento da igualdade a que hoje se assiste, transformando todo o homem num cidadão integral, detentor de direitos e deveres (PERRENOUD, 2005: 20; PAIVA, 2008: 19). Face às novas demandas da sociedade, que exige mais igualdade, o conceito de cidadania

progride, passando a incluir todos os indivíduos. Recordemos que a Declaração Universal dos Direitos do Homem estabelece a igualdade de direitos para todo o ser humano, realçando que «*Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos*» (apud HENRIQUES *et al*, 1999: 34).

Vejamos, ainda, a perspetiva de alguns autores que apresentam definições que nos parecem completas e, sobretudo, adequadas à atualidade. De acordo com Jorge Sampaio a cidadania é uma responsabilidade de todo o ser humano, perante si mesmo e perante os outros, «*consciência de deveres e de direitos, impulso para a solidariedade e para a participação, é sentido de comunidade e de partilha, é insatisfação perante o que é injusto ou está mal, é vontade de aperfeiçoar, de servir, de realizar, é espírito de inovação, de audácia, de risco, é pensamento que age e acção que se pensa*» (apud HENRIQUES *et al*, 1999: 4). Segundo o conhecido dicionário francês Le Robert, a cidadania é a qualidade do cidadão, sendo reconhecido como cidadão todo «*aquele que pertence a uma nação, reconhece a sua jurisdição, está habilitado a usufruir, em seu território, do direito de cidadania e tem de cumprir os deveres correspondentes*» (apud PERRENOUD, 2005: 20). A Direção Geral de Educação (2012: 1) realça, ainda, que a cidadania se traduz «*numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social*».

Baseada na consciência dos direitos e deveres, a cidadania é o que nos permite viver conjuntamente em sociedade, inculcando em todo o indivíduo o sentimento de comunidade e partilha. Ainda assim, o homem atual, dada a acelerada evolução do mundo, não pode ser somente visto na sua relação com o estado, mas como um ser total, cidadão do mundo (PAIVA, 2008: 23), motivo pelo qual se torna imperativo assegurar a sua inscrição na sociedade.

## 1.2. Educação para a cidadania

«*Anthrōpos phusei politikon zōon*»

(*O homem é por natureza um animal político e social.* Aristóteles)

A educação para a cidadania é, cada vez mais, uma preocupação de inúmeras instâncias - desde familiares a escolares e sociais. Importa, assim, refletir acerca desta importante prática, que se pretende universal, independentemente das particularidades de cada um. Atualmente, num mundo cada vez mais marcado pela “multiculturalidade”, importa refletir em torno da seguinte questão: como promover a coexistência em sociedade de pessoas pertencentes a diferentes etnias, nacionalidades e culturas, que, muitas vezes, nem sequer falam a mesma língua? Perante uma evidente queda de valores (questão que por si só ocuparia toda a dissertação), a questão que a sociedade coloca já não é somente “O que faz a polícia?”, mas também “O que faz a escola?”. Acrescentaríamos a estas questões uma outra: afinal o que pode a escola fazer com a infinidade de tarefas que, crescentemente, lhe atribuem?

A prática efetiva da cidadania implica uma tomada de consciência, por parte de todo o indivíduo, de que a vida em comunidade é baseada na partilha e no respeito de direitos e deveres. Tal prática, com a evolução dos direitos humanos, implica agora a formação de *bons cidadãos*, uma vez que o conceito de cidadania se transformou, com a passagem do tempo, num direito universal. É neste sentido que Phillipe Perrenoud salienta que «*se antes a cidadania só era outorgada aos que davam garantias suficientes de civismo, agora é preciso preparar para ser bons cidadãos todos aqueles que se tornarão simples cidadãos sem nada terem pedido*» (PERRENOUD, 2005: 21). É com base nessa grande evolução do conceito de cidadania e do mundo em geral, cada vez mais multifacetado, que a dita “educação familiar” começa a revelar-se insuficiente, colocando à escola novos desafios de instrução, educação e socialização. É, assim, importante que todos os professores tenham em consideração que a educação é também um processo de socialização, que consiste em humanizar o indivíduo, auxiliando-o na descoberta de valores, crenças e princípios que moldarão a sua personalidade. Tal desafio conferido à escola é o que dá origem à chamada “educação cívica”, posteriormente denominada de “educação para a cidadania”.

Afinal de que falamos, quando nos referimos a uma educação para a cidadania? A educação para a cidadania está diretamente relacionada com o reconhecimento de que todo o ser humano é portador de direitos e deveres, sendo estes essenciais para a convivência em sociedade. A sua finalidade é, também, auxiliar cada indivíduo na descoberta de si e dos que o rodeiam, assegurando a sua transição da vida familiar para a vida social. De acordo com Sónia Araújo, tal educação

*«visa desenvolver nos alunos atitudes de auto estima, de respeito mútuo, de solidariedade, a aceitação e o respeito pelas diferenças, o assumir das suas responsabilidades, a apropriação de regras de convivência, de valores fundamentais da vida em sociedade e de competências inerentes à conduta democrática que conduzam à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis» (ARAÚJO 2008: 90).*

A educação para a cidadania surgiu de vários fatores: da emergência de revigorar a educação moral e cívica tradicional, um pouco perdida ao longo do tempo; de enfrentar a crise de valores a que assistimos crescentemente; e de implementar uma nova conceção de cidadania que forme cidadãos ativos, conhecedores dos seus direitos e deveres, capazes de se afirmar individualmente sem, contudo, deixar de socializar (PERRENOUD, 2005: 21). São precisamente estas etapas que pretendemos atingir com a concretização do presente projeto, contribuindo para a formação cívica dos discentes, formando cidadãos ligados à vida social e ao mundo que os rodeia, preparados para a diferença e capazes de compreender o outro - *«porque é o nosso olhar que aprisiona muitas vezes os outros nas suas pertenças mais estreitas e é também o nosso olhar que tem o poder de os libertar»* (Amin Malouf, 1998 *apud* TEÓFILO, 2003: 1).

Educar para a cidadania, todavia, não é tarefa fácil: não estamos a lidar com máquinas que possam ser programadas e, como tal, não é suficiente, nem em casa nem na escola, fornecer uma mera lista de normas. Formar o cidadão é formar o homem integralmente, dotando-o da capacidade de se encontrar e de aceder ao outro, conciliando o “eu” com o “nós” (PAIVA, 2008: 27). Urge, por isso, assegurar que todo o ser humano tenha acesso a uma educação que lhe permita fazer uso da sua cidadania, usufruindo dos seus direitos e cumprindo os seus deveres, uma vez que a cidadania consistirá sempre num conjunto de direitos e deveres (MARTINS E MORGARRO, 2010: 187).

Esclarecido o que entendemos por uma educação para a cidadania - uma educação que contribua para a formação de cidadãos íntegros, dotados de uma consciência cívica, capazes de incluir a perspectiva do outro, sem, com isso, renunciar à sua individualidade – há, no entanto, que esclarecer que tal prática implica a adesão a valores que formarão, ou terão grande influência na formação pessoal do indivíduo, nomeadamente na construção da sua personalidade. É precisamente da educação para os valores que nos ocuparemos de seguida.

### **1.3. Educação para os valores**

*«Education without values is likely to be empty, irresponsible and without application to the contemporary world» (McGettrick, 1995: 3)*

A educação para os valores é uma questão complexa: se, por um lado, face a uma evidente crise de valores num mundo marcado por uma vertiginosa mutação, se insiste na necessidade de uma educação para os valores, por outro lado, teme-se que tal educação se transforme em opressão.

Esclarecemos, desde já, que não é nosso intento advogar uma educação para os valores que oprima ou gere conflitos interiores aos discentes. Quando, na presente dissertação, nos referimos a valores, referimo-nos a um conjunto de valores universais comuns a todo o ser humano, independentemente das suas crenças ou ideologias pessoais, sendo o nosso objetivo primordial propiciar momentos de reflexão acerca do exercício da cidadania.

Ao longo do capítulo apresentaremos duas abordagens distintas relativas à educação para os valores, não com a intenção de corroborar nenhuma delas, mas com o objetivo de propiciar um momento reflexivo em torno do tema. Tendo em consideração que o objetivo central da nossa dissertação é verificar o papel da literatura e da mitologia para a formação cívica do indivíduo, e reconhecendo que tal formação passa pelo cultivo de valores universais, abordaremos de seguida o que se entende por uma educação de valores.

Embora não possamos afirmar que a educação para a cidadania seja uma educação exclusivamente ética, a verdade é que os conceitos de “cidadania” e de “valores” estão intimamente ligados entre si, uma vez que a convivência em sociedade implica o reconhecimento de valores éticos e morais universais. Mas qual a relação entre o indivíduo e os valores? Nascerá o indivíduo dotado de uma consciência ética e moral ou precisará de auxílio na descoberta dos valores?

José Maria Cabanas (*apud* MAGALHÃES, 2009: 29) apresenta três teorias acerca da relação entre o ser humano e os valores, defendendo a validade da terceira. A primeira teoria sustenta que os valores surgem naturalmente no indivíduo; a segunda assume que o indivíduo é um ser predominantemente primitivo sendo, assim, avesso aos valores; a terceira, defendida pelo autor, reconhece no ser humano uma predisposição para os valores, devendo aquele ser orientado para a sua descoberta e adesão voluntária. Também Adela Cortina (2006) se posiciona a favor da terceira teoria, referindo-se à capacidade de estimar e reconhecendo que os valores foram feitos para serem apreciados - capacidade inerente a todo o ser humano. A mesma autora sustenta, assim, que

*«pertenecen los valores a una dimensión especial, que no es pura y llanamente la del ser de las cosas, ni siquiera la que las hace susceptibles de ser contadas y medidas, tampoco la que las pone en manos de la comprobación empírica. Los valores no son, ni se cuentan, ni se verifican o falsan: solo se degustan. Quien tiene capacidad de estimar puede apreciar su relieve, y esta es una capacidad con la que cuentan todos los seres humanos, entreverada en la razón y el sentimiento»* (CORTINA 2006: 132).

Tanto José Maria Cabanas como Adela Cortina nos parecem corretos, admitindo que o ser humano, embora não nasça nutrido de uma consciência ética, está predisposto a ela, necessitando do auxílio da educação.

Mas o que são os valores? Reconhecemos os valores como parte essencial e integrante da vida humana, permitindo a convivência em sociedade - e daí a grande importância de se educar para os valores. Vejamos a perspectiva de alguns teorizadores.

Para Adela Cortina, *«un valor no es un objeto, no es una cosa, no es una persona, sino que es una cualidad que descubrimos en la cosa (un hermosino paisaje), en la persona (una persona solidaria), en una sociedad (una sociedad respetuosa), en un*

*sistema (un sistema económico justo), en las acciones (una acción buena)» (CORTINA, 2006: 139).*

Ortega e Mínguez definem o valor como *«una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia existencia» (apud MARTÍNEZ, 2000: 114).*

Embora considerados parte integrante da existência humana, é importante realçar que a adesão aos valores não surge naturalmente no indivíduo, necessitando de uma orientação, que começa por ser facultada pela família, sendo continuada pela escola – a segunda casa da criança. É neste sentido que nos referimos à urgência de educar para os valores, isto é, de proporcionar a todo o indivíduo hábitos e ferramentas que demonstrem as implicações das suas ações e os auxiliem no reconhecimento de princípios universais como a solidariedade, a justiça, a democracia, o respeito pela diferença... (PERRENOUD, 2005: 94). E aí reside o objetivo do nosso projeto: propiciar momentos reflexivos em torno da conduta do homem em sociedade, partindo do reconhecimento desses valores universais e incontroversos comuns a todo o ser humano. Saliente-se que o nosso objetivo não é moldar toda a turma num pensamento único, mas permitir que sejam os discentes a acolher para si os valores com quais se identificam.

Sendo o homem, pela sua natureza, um ser moral, a educação para os valores, requisito básico da socialização, é uma componente imprescindível para a sua sobrevivência (CARNEIRO 2009: 8), sendo inconcebível a existência de um mundo humano sem valores (CORTINA 2006: 134). Consideramos, assim, determinante implementar nas escolas uma educação com um pendor ético e moral, pois caminhamos para uma era cada vez mais dominada pela tecnologia e cada vez menos preocupada com o que é intrinsecamente humano. É nesse sentido que Manuel Martínez realça que

*«en una sociedad en la que prima el enfoque tecnológico, que persigue exclusivamente la adquisición de competencias, es preciso desenmascarar la precaridad del mismo, la falsedad de un discurso que solo piensa en hacer personas más eficaces, introduciendo con fuerza la razón ética y moral, y que de lo contrario estamos contribuyendo a hacer un mundo inhabitable» (MARTÍNEZ 2000: 113).*

A educação para os valores, como o próprio nome o indica, é uma educação baseada nos princípios e valores universais, permitindo ao indivíduo a construção da sua



identidade, embora baseada no reconhecimento de que a sua individualidade se insere num espaço social. Tal educação, indispensável para o exercício da cidadania, é uma competência de toda a sociedade. Como manifesta Adela Cortina, *«educar en valores es uno de los proyectos compartidos por toda sociedad que se precie, se tome como hilo conductor para discernirlos el saco de valores, los procedimientos, o, como viene sucediendo hace tiempo, la noción de ciudadanía»* (CORTINA 2006: 151).

Recordando que tais práticas de cidadania, assim como a adesão aos valores, não surgem naturalmente no ser humano (PERRENOUD 2005: 92), a quem caberá a tarefa de contribuir para a sua formação cívica? Será possível “ensinar” valores? Poderá a escola continuar a acolher uma infinidade de tarefas sem com isso prejudicar a instrução dos discentes? Qual o papel da escola na formação do cidadão? É destas questões que nos ocuparemos de seguida.

#### **1.4. Papel da escola na formação do cidadão e na transmissão de valores**

*«Se a intenção é que a escola retome o seu lugar cimento da sociedade, façamos disso uma prioridade e asseguremos as injunções e os meios necessários»*

(Phillipe Perrenoud, 2005)

No cerne da nossa investigação não podemos ignorar o facto de vivermos atualmente, como já referido, numa sociedade multicultural cada vez mais controlada pela evolução das novas tecnologias, pelos media e pela internet. Ora, perante uma sociedade cada vez mais caracterizada pela diversidade e constante mudança, surgem novos e contínuos desafios para a escola.

Como sabemos, a escola não é independente da sociedade em que se insere e se, por um lado, o papel do professor é crescentemente menosprezado pela sociedade, por outro lado, são crescentes as exigências que a mesma lança à escola.

Escola, educação e instrução deveriam ser, a nosso entender, conceitos inseparáveis. Partindo da célebre afirmação de Carlos Julio Jara (2001: 142), segundo o

qual nascemos indivíduos e tornamo-nos pessoas, devemos recordar que é através da educação que nos humanizamos. Educação essa que, mesmo sendo iniciada em casa, conta com o poderoso auxílio da instituição escolar, protegendo, simultaneamente, a criança do mundo, ainda desconhecido, e o mundo da criança, ao humanizá-la (ARENDT 2000: 38).

Analisada, anteriormente, a importância da educação para a cidadania e para os valores, há, no entanto, que refletir acerca do papel da escola – enquanto instituição diretamente ligada à sociedade em que se insere – e dos professores nesse processo, para posteriormente analisarmos a relação dessa educação com o saber, nomeadamente nas aulas de português e de latim.

Embora a prioridade de escola seja (e deva ser) a instrução, esta não poderá ser a sua única finalidade. Reconhecendo que a educação familiar, com a evolução do conceito de família, numa situação em que os pais acabam por passar mais tempo no trabalho do que em casa, acabou por se revelar insuficiente para responder à evolução impetuosa do mundo, devemos ter em conta que os alunos passam, atualmente, mais tempo na escola do que casa. Como continuar a permitir, então, que a escola se demita da sua tarefa de educar, centrando-se unicamente na transmissão de saberes? Vejamos a perspectiva de Manuel Martínez:

*«Tradicionalmente la escuela – como institución educativa – se ha centrado en la transmisión de saberes, aprendizaje de conocimientos y competencias para preparar a las futuras generaciones de cara a su incorporación a la sociedad desde el desempeño de un puesto de trabajo. Sin embargo, cada vez se hace más presente que, aunque esta es una finalidad irrenunciable de la escuela, no puede, ni debe, ser la única, especialmente en unos tiempo en los que la educación se deja en manos de la escuela, como consecuencia del cambio en la estructura familiar (...)»*  
(MARTÍNEZ 2000: 113).

Com o presente trabalho não pretendemos menosprezar o papel da escola enquanto fonte de conhecimento e instrução científica, pelo contrário, essa deverá ser, efetivamente, a sua função – motivo pelo qual compreendemos o porquê de António

Nóvoa evidenciar uma grande preocupação com o *transbordamento*<sup>1</sup> das escolas. Todavia, de acordo com as finalidades da nossa investigação, importa realçar o contributo da escola para formação cívica do cidadão, formação essa que passa pela educação para a cidadania e para os valores.

Não poderá a escola instruir e, simultaneamente, educar? Antes de refletirmos em torno dessa importante questão, há que esclarecer a diferença entre instrução e educação. Enquanto a instrução diz respeito à transmissão do saber científico, dotando os alunos de conhecimentos que os auxiliarão na sua vida profissional, a educação engloba a totalidade do ser humano, preparando-o para o mundo social. Embora reconhecendo que a principal finalidade da escola passa pelo ensino e aprendizagem, poderemos aceitar, enquanto docentes – profissão de cariz inevitavelmente antropológico e humanista –, que tal ensino se limite a conteúdos científicos? A educação é o motor do mundo. Não nascemos honestos, prudentes, solidários e dispostos a participar em questões públicas. Não nascemos preocupados com o mundo e com a sua preservação e renovação. É a educação, iniciada em casa e continuada pela escola, que nos molda, que faz com que pensemos nos nossos atos e que reconheçamos a existência de valores – que nos permitem viver em sociedade. De acordo com Château, «a educação conduz para o alto (...) humaniza (...). Pelo contrário, a instrução arma, adapta (...) dá lugar numa fila» (Château *apud* MONTEIRO 1997: 16).

Há que recordar que a diversidade social e cultural tem necessariamente implicações para a escola, que tem de estar devidamente preparada para lidar com a diversidade e com a inclusão. Professores e educadores têm a tarefa diária de incluir, num mesmo espaço e tempo escolar, muitos povos, muitas culturas, muitas tradições e muitas línguas (BARROS 2010: 50). É, assim, imperativo, através da educação para a cidadania e para os valores, auxiliar os nossos alunos nestas complexas vivências escolares, que são, nem mais, nem menos, do que vivências sociais.

Para poder responder às missões que a sociedade lhe atribui, a escola deverá basear-se em quatro pilares essenciais: conhecimento científico; prática desse conhecimento; sentido de comunidade; aprendizagem do ser. Nas palavras de Jacques Delors: «*aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão;*

---

<sup>1</sup> Segundo António Nóvoa, as escolas passam, atualmente, por um fenómeno de *transbordamento*, que é o que as leva a assumir uma infinidade de tarefas, não só relacionadas com a instrução, mas também com a educação, sendo substitutas de diversas instâncias sociais, familiares, culturais e religiosas (PEREIRA e SILVA, 2006: 113).

*aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes»* (DELORS *et al* 1998: 90). É neste sentido que a escola se assume como instância essencial para a educação, devendo rever a sua ação em prol da formação de cidadãos íntegros, habilitados não só de conhecimentos científicos, mas preparados para a vida em sociedade.

Defendemos, assim, a articulação, na escola, entre a instrução e a educação, com base na crença de que não é possível ensinar sem transmitir valores, sendo todo o ato educativo, consciente ou inconscientemente, uma educação para os valores. Seja pelas palavras do professor, seja pelas suas atitudes e até pela sua postura em sala de aula, através das ideias que defende ou refuta, ou mesmo através de meras opiniões sobre o dia-a-dia, todo e qualquer ato de ensino traz consigo um conjunto de valores (CORTINA 2006: 142). É nesta perspetiva que Roberto Carneiro realça que *«todo o acto educativo que se pretenda proporcionador de uma alteração na percepção da realidade ou de uma modificação no estágio de consciência é uma educação para valores»* (CARNEIRO 2009: 20).

No sentido de tentar clarificar qual deverá ser o contributo da escola e dos professores na complexa tarefa de educar para a cidadania e para os valores, distinguimos duas posturas na educação para os valores: por um lado a chamada “Educação para o Carácter”, que defende que a escola deve transmitir um património de valores considerados indispensáveis para a vida estável e coesa em sociedade. Por outro lado um movimento conhecido como a “Clarificação dos Valores”, que, pelo contrário, advoga a liberdade dos discentes, sendo a única finalidade do sistema educativo auxiliá-los na descoberta e clarificação dos valores, não os impondo (CARNEIRO 2000: 20). Lidar com a questão dos valores não é, de facto, tarefa simples, implicando uma reflexão profunda acerca do sistema educativo e da conduta dos professores, que não podem impor uma nova realidade aos alunos sem ter em conta aquela em que cada um se insere. Identificar os valores como modelos de conduta implica reconhecer que os alunos já vêm equipados de casa com um determinado conjunto de valores, a partir dos quais poderão aceitar / recusar as propostas valorativas realizadas pela escola (Ortega e Mínguez *apud* MARTÍNEZ, 2000: 115).

Se, por um lado, a “Educação para o Carácter” é criticável pelo facto de transformar a educação em opressão, não reconhecendo que a imposição valores pode condicionar os discentes, correndo, ainda, o risco de entrar em conflito com os valores

que os alunos já trazem de casa, por outro lado, o modelo de “Clarificação para os Valores” peca por deixar o aluno à deriva, permitindo que outras instâncias, como a televisão e a internet, intervenham e sejam os modelos a seguir.

Embora não defendamos que a escola deva assumir a tradicional imposição de valores da pedagogia tradicional, onde o professor, fonte de saber, era visto como um modelo único destinado a ser, inquestionavelmente, seguido pelos discentes, também não advogamos uma escola despreocupada e desligada da vida social e profissional dos discentes. Pretendemos, assim, através do humilde contributo da nossa investigação, contribuir para a reflexão em torno da ação pedagógica, defendendo não uma escola opressiva, mas antes preocupada e diretamente ligada à realidade de cada aluno, através da articulação entre a educação e a instrução. Neste sentido, na nossa ação pedagógica, acolhemos um pouco de ambas as conceções de educação para os valores citadas, uma vez que o principal objetivo não foi retirar valores dos textos e impô-los aos discentes, mas encorajá-los a refletir criticamente acerca de si e da sua conduta no mundo, incentivando-os, no sentido de uma educação para a cidadania, ao reconhecimento de valores universais como a igualdade, justiça, respeito pela diferença, solidariedade.

Uma das respostas para a questão “o que pode a escola fazer?” poderá ser, então, a articulação entre o saber e a cidadania. Mas de que modo? Uma das maiores preocupações dos professores é a execução do programa e, perante novas propostas pedagógicas, a sua reação varia de acordo com a sua compatibilidade com o cumprimento do programa (PERRENOUD, 2005: 37) - postura que compreendemos e que também tivemos em consideração na escolha das atividades que realizámos. Tendo em conta que esta é, efetivamente, a realidade da maioria das escolas, considerámos propício verificar a viabilidade de partir da literatura, nas aulas de português, e da mitologia, nas aulas de latim, para a reflexão em torno da conduta do ser humano no mundo. Tal estratégia, para além de realizar a aproximação entre o ensino e as realidades vividas pelos discentes, fazendo-os sentir-se incluídos no processo de ensino / aprendizagem, permite conciliar a instrução e a educação sem pôr em causa a execução do programa.

Referindo-nos, agora, especificamente aos jovens do ensino secundário, com os quais tivemos o privilégio de trabalhar, reconhecendo que se trata de uma época de desenvolvimento, na qual os jovens ainda procuram a sua própria identidade «*no meio de muitas possíveis que confusamente se insinuam no seu interior*» (PIRES, 2007:101), é importante que não só a família, mas também a escola os auxilie nesse processo de

desenvolvimento e descoberta de si. Em conclusão, é importante reconhecermos que a família e a escola são as duas mais importantes instâncias que poderão contribuir para o desenvolvimento social do ser humano, na medida em que, em conjunto, propiciam as mais importantes aprendizagens humanas: referimo-nos às «*aprendizagens do coração*», transmitidas pela família e baseadas em afetos e às «*aprendizagens da mente*», transmitidas pela escola, aliando a cognição à estabilidade emocional (CARNEIRO, 2009: 23), sendo, uma e outra, indispensáveis para a transição do indivíduo para a pessoa.

Reconhecida a importância da escola para a formação cívica dos discentes, analisaremos, nos próximos capítulos, se tal tarefa poderá ser concretizada pela literatura, na aula de português, e pela mitologia, na aula de latim.

## 2 – A literatura e a educação para a cidadania

### 2.1. Literatura: reflexão e conceito

*«Não cedamos, porém, à ilusão de tentar definir por meio de uma breve fórmula a natureza e o âmbito da literatura, pois tais fórmulas, muitas vezes inexatas, são sempre insuficientes»* (Vítor Manuel de Aguiar e Silva).

Quando nos propomos refletir acerca do conceito de *Literatura*, o primeiro aspeto a ter em conta é que não se trata de um conceito linear. A literatura é uma entidade instável, não existindo uma definição universal que faça jus à sua especificidade. Tendo em conta a ambiguidade da sua linguagem, não permite duas leituras iguais, existindo, por isso, inúmeras teorias acerca da literatura e, sobretudo, das suas funções. Ainda assim, de acordo com as finalidades da nossa investigação, assume-se imperativo refletir acerca da evolução do seu conceito, que é permanente. Um dos primeiros aspetos a ter em conta é que a literatura não se confina a um conjunto de textos já existentes, estando em constante evolução face à sua ininterrupta produção (AGUIAR E SILVA, 2007: 14, AZEVEDO, 1999: 13). Neste sentido, e perante a sua permanente evolução, a literatura e, conseqüentemente, o modo como a definimos, nunca será um fenómeno estável.

Uma das primeiras definições de literatura, apresentada por Vítor Manuel de Aguiar e Silva, caracteriza-a como um *«saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução e erudição»* (AGUIAR E SILVA, 2007: 2). Todavia, apenas na segunda metade do século XVIII, o termo literatura adquire o significado que apresenta atualmente, sendo caracterizada como *«uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes dessa atividade criadora»* (AGUIAR E SILVA, 2007: 10).

Tratando-se de um lexema *«fortemente polissémico»* (AGUIAR E SILVA, 2007: 14), devemos também ter em consideração a grande evolução que este vocábulo sofreu ao longo dos anos. Recordemos que a época positivista aceitava como literatura todas as obras, manuscritas e impressas, que representassem a civilização de qualquer época ou

qualquer povo, independentemente de possuírem, ou não, elementos de ordem estética. Tal visão positivista viria, todavia, a ser contrariada por movimentos que assumem a necessidade de estabelecer um conceito mais rigoroso e que encarasse o texto literário como um fenómeno estético, dos quais se destacam o *Formalismo Russo*, o *New Criticism* e a *Estilística*. Tais movimentos, com o objetivo de estabelecer a diferença entre textos literários e textos não literários, defendem a existência de características estruturais específicas dos textos literários que os distinguem dos restantes textos. (AGUIAR E SILVA, 2007: 15). São precisamente essas características peculiares que desenvolveremos ao longo do capítulo, de modo a verificarmos se a literatura poderá, no âmbito do ensino, contribuir para não só para a instrução, mas também para a educação.

Para além da visão imanentista, que encara o texto literário por si só, há que ter em conta a conceção funcionalista da literatura, que reconhece a literatura não enquanto entidade autónoma e autotélica, mas enquanto objeto que faz parte de um edifício social, demonstrando que a arte, e neste caso específico a literatura, apresenta relações dialéticas com outras entidades, que a fazem modificar sem cessar. Poderemos, ao analisar um texto literário, ignorar as circunstâncias sociais? E o seu recetor? Terá um papel meramente passivo? Estas são importantes questões que analisaremos ao longo do capítulo. Para dar resposta a tais questões, começaremos por analisar o poder e as inúmeras potencialidades do texto literário, confrontando a sua vertente estética e a educativa, reservando para o final do capítulo a reflexão acerca do seu contributo para a formação cívica do ser humano e o modo como conciliar tal tarefa com o ensino do português.



## 2.2. O poder da literatura

*«Pode a Literatura ser ou não dever ser instrumentalizada (esse é um aspeto do debate); mas seria cegueira ignorar que tem efeitos no público: ensina, informa, moraliza, desmoraliza, diverte, etc»* (Maria Vitalina Leal de Matos).

Uma das principais questões, que atravessa gerações de teóricos e que continua a suscitar debates, diz respeito às funções, efeitos e utilidades da literatura. Afinal para que serve a literatura? Terá ela uma finalidade exterior ou, pelo contrário, a sua finalidade residirá nela mesma? Se a literatura é arte, devemos reduzir as suas potencialidades a um processo de fruição estética? Será a arte antagónica a qualquer utilidade? Antes de refletirmos acerca da relação entre a literatura e o ser humano e seus possíveis efeitos antropológicos, há que esclarecer qual a função da literatura, tentando averiguar se prestará um serviço à sociedade ou se, pelo contrário, existe por si só (MATOS, 1999: 39). Assim sendo, um dos primeiros aspetos que ocupará a nossa reflexão diz respeito ao poder e às funções da literatura, de modo a verificarmos qual o seu alcance sobre o ser humano.

Um dos primeiros aspetos a realçar é que falar das funções e dos efeitos da literatura não equivale a falar da sua essência. Segundo Ângela Fernandes, *«explicitar os efeitos de algo não significa apenas identificar o seu funcionamento e não garante conhecer a sua natureza constitutiva»* (FERNANDES, 2004: 13). Importa, assim, refletir não acerca do que a literatura é, mas acerca das suas potencialidades, sobretudo no que diz respeito à sua utilização em contexto escolar.

A verdade é que, desde a antiguidade, se reconhecem as diversas funções e os efeitos da literatura na sociedade, não podendo, assim, ser negado o seu forte pendor social, psicológico, moral, político... Retomando a epígrafe do presente subcapítulo, seria cegueira ignorar os seus múltiplos efeitos sobre o público (MATOS, 1999: 39). Por muito que se defenda um conceito intrínseco de literatura, ignorar os seus efeitos sobre a sociedade equivale a aniquilar o poder da linguagem literária e, consequentemente, do texto literário, cujos efeitos advêm da linguagem. Neste sentido, há que defender o lugar da literatura na sociedade e na escola, que passa *«pelo reconhecimento da sua específica capacidade de gerar efeitos supostamente benéficos,*

ou seja, [pel']o seu peculiar modo de ser útil» (FERNANDES, 2004: 14). Foi precisamente pela crença de que o texto literário produz efeitos sobre o leitor que nos propusemos concretizar o presente estudo.

É necessário e importante ter em consideração que, desde a *Poética* de Aristóteles, têm sido atribuídas distintas funções à literatura: desde as funções de *mimese* e de *catarse*, passando pelas funções de *expressão* e *evasão*, pela função *didáctica*, até à *literatura de denúncia e combate*. Não esquecendo, obviamente, o pólo oposto desta *literatura comprometida*, ou seja, o ideal estético da *arte pela arte*.

Apresentaremos, de seguida, algumas das fases fundamentais da literatura no que diz respeito às suas funções – sublinhando que não abordaremos a fundo todas as fases, restringindo-nos apenas aos momentos mais importantes para os objetivos da nossa dissertação.

Ao longo do tempo, são várias as respostas que vão surgindo para a questão «*para que serve a literatura?*». Começaremos por recordar uma das mais conhecidas, dada por Aristóteles, na *Poética*, na qual caracteriza a literatura como representação, com base no conceito de *mimesis* (MATOS, 1999: 39). Segundo Aristóteles, a obra literária destinava-se a representar ou imitar o mundo, devendo fazê-lo de forma apropriada e verosímil. Tal função, na tragédia, provocava um efeito de *catarse* no público, que, perante a obra de arte, se purificava. Todo este processo equivalia a uma espécie de descarga emocional, a partir da qual o leitor se aliviava de toda a tensão decorrente de uma vida conturbada (MATOS, 1999: 40). Carlos Reis chega mesmo a afirmar que Aristóteles, com tal conceção, abre caminho a uma literatura capaz de exercer uma função profilática junto dos seus leitores. (Reis *apud* MATOS, 1999: 40). Vejamos os exemplos dados por Carlos Reis de obras capazes de provocar tal efeito catártico nos leitores: «*a lírica de Camões, que nos toca pela premência do sentimento amoroso; Frei Luís de Sousa de Garrett, que nos torna sensíveis à pequenez humana perante os arbítrios do destino*» (*ibidem*). Note-se que o autor se refere a obras adotadas pelo programa, aspeto a salientar tendo que conta que o nosso estudo apenas contempla obras literárias adotadas pelo programa e destinadas a ser trabalhadas em sala de aula.

Prosseguindo a nossa reflexão em torno das distintas funções do texto literário ao longo do tempo, importa salientar o contributo de Horácio, que introduz uma nova conceção específica de literatura ao afirmar que «*os poetas ou querem serem úteis, ou dar prazer ou, ao mesmo tempo, tratar de assunto belo e adaptado à vida*» (Horácio, 1985: 105). Note-se que, à visão utilitária da literatura, Horácio acrescenta a função de

deleite, reconhecendo a possibilidade da união de ambos os aspetos. É precisamente esta união entre a utilidade e o deleite que defendemos e que gostaríamos de ver reconhecida no ensino do português e do latim, partindo da literatura e da mitologia para a formação cívica dos alunos.

Existem, ainda, outras funções da literatura, a ter em conta, nomeadamente a função de evasão. Auxiliando, tanto o autor como o leitor, a fugir da rotina e dos problemas, a literatura apresenta-se como fonte de uma realidade alternativa, contribuindo para o esquecimento da dura realidade da vida. É nesta perspetiva que Vitalina Leal de Matos caracteriza tais obras como alienantes, isto é, como um conjunto de «*livros que distraem dos reais problemas do mundo e da vida*» (MATOS, 1999: 41).

Há, também, que ter em conta a existência de uma conceção de literatura segundo a qual o texto literário, em vez de nos alienar, tem como objetivo clarificar a visão e incitar à ação. Referimo-nos à literatura de intervenção, de denúncia e de combate, que surge aliada a ideais sociais, políticos ou religiosos e cuja principal função e objetivo é denunciar e combater a injustiça. É com base nesta conceção que se fala de uma literatura comprometida (*litterature engagée*, na expressão de Jean-Paul Sartre) de direta influência marxista (MATOS, 1999: 41). De acordo com tal movimento, a literatura tem a função de estar ao serviço de uma causa, sendo utilizada como arma política.

Ora vista como imitação e representação verosímil da realidade, ora percecionada sob o ponto de vista do seu efeito catártico, ora com a função de ser útil e deleitar, ora como fonte de evasão ou, ainda, como arma política de combate à injustiça, sempre se acreditou no poder da literatura sobre o homem. Ainda assim - e contrariamente a todas estas conceções que, ainda que de modo distinto, defendem que o texto literário possui uma função exterior - existe uma importante vertente que não deve, nem pode, ser esquecida neste trabalho. Referimo-nos ao princípio da *arte pela arte*, que advoga a autonomia da literatura, baseando-se no pensamento de que o texto literário não possui qualquer função exterior a si mesmo (MATOS, 1999: 42). É desta conceção que surge a noção de *desprendimento*, baseada na recusa do útil e do didático, segundo a qual «*só pode ser artisticamente fruído aquilo que para nós não seja percecionado na esfera do útil ou de interesse*» (MATOS, 1999: 43). Para os esteticistas, falar do poder da arte ou da utilidade da literatura era um ato «*obsceno*», uma vez que assumiam que a literatura não servia para nada, apenas importando o domínio que tinha de si própria (COMPAGNON, 2010: 23).

Ora, defender uma conceção intrínseca da literatura, implica a recusa de uma função didática. Neste sentido, e tendo em que conta que a presente investigação se insere no âmbito do ensino, tendo objetivos didáticos e pedagógicos, a questão que se impõe é: poderá esta conceção autotética de literatura ser adotada no ensino? Poderemos assumir e aceitar que os clássicos de literatura portuguesa, adotados pelo programa de português para o ensino secundário, não possuam outros efeitos, para além do estético, sobre os discentes? Em que medida tal conceção de literatura poderá contribuir para a motivação dos discentes relativamente à leitura de textos literários? cremos que a visão de literatura adotada pelo professor influencia diretamente o ensino e a aprendizagem dos alunos. Assim, conceber a obra literária de forma autónoma, «*como um objeto de linguagem fechado, auto-suficiente [e] absoluto*» (TODOROV, 2009: 38) equivale a colocá-la em perigo de depreciação pelos discentes. Reconhecendo que «*a literatura tem um papel vital a cumprir*» (*idem*: 76), é necessário encará-la no seu sentido mais amplo, revelando todas as suas potencialidades e defendendo-a da marginalização. Urge, deste modo, tentar recolocar a ordem e esclarecer que aceitar que a arte possui funções externas, não implica renunciar à sua finalidade estética. É partindo deste pressuposto que uma das primeiras propostas que apresentamos passa pelo diálogo, em sala de aula, entre a vertente estética e ética da literatura, tendo como finalidade usufruir de todas as potencialidades do texto literário.

O texto literário, em várias épocas, também se assumiu como importante fonte de instrução e de acesso ao conhecimento. Uma obra literária deveria, assim, manifestar uma imagem da sociedade, a sua mentalidade e estilos de vida. Note-se que tal articulação entre a literatura e a história não pressupunha que a obra literária assumisse mero relevo documental. A verdade é que, face à sua natureza literária, a literatura ultrapassa aquele domínio, estabelecendo relações mais complexas com a circunstância histórica do que as que encontramos num documento (MATOS, 1999: 44). Valoriza-se, assim, a capacidade que o texto literário possui de transcender a história, uma vez que as suas raízes ultrapassam a mera comunicação, pois «*mergulham no domínio do imaginário, seja pessoal ou coletivo, seja inconsciente ou cultural*» (*ibidem*). Neste sentido, existe um importante aspeto a ter em conta relativamente ao poder da literatura: a sua faceta efabulatória. cremos que a literatura, pela especificidade da sua linguagem, permite ao homem a construção de novas e diversas imagens do mundo que o rodeia, podendo contribuir para a resolução de dilemas interiores (FERNANDES, 2004: 16). É

precisamente esta faceta que permite que a obra literária alcance a consciência cívica do homem (aprofundaremos este aspeto adiante).

Em conclusão, independentemente das inúmeras funções e efeitos atribuídos à literatura ao longo do tempo (e mesmo perante os princípios que advogam a sua “inutilidade” – como o da *arte pela arte*), cremos que a sua relação com a experiência humana e o seu efeito sobre o homem é indiscutível, motivo pelo qual nos propusemos investigar o seu poder e, mais especificamente, o seu efeito formador sobre os discentes.

Reveladas algumas das funções do texto literário ao longo do tempo, que nos demonstram as suas inúmeras potencialidades, concluímos que a literatura se assume como objeto privilegiado para a concretização dos nossos objetivos – a conciliação, em sala de aula, entre a instrução e a educação. Averiguaremos, de seguida, se tal será possível no ensino do português.

### **2.3. Papel da literatura na formação cívica do indivíduo: a aula de português**

*«A literatura deve, desde logo, ser lida e estudada pelo facto de proporcionar um meio – alguns dirão mesmo o único – de preservar e de transmitir a experiência dos outros, que estão afastados de nós no espaço e no tempo, ou que divergem de nós pelas condições de vida. Ela sensibiliza-nos para o facto de os outros serem muito diversos e de os seus valores se afastarem dos nossos» (Antoine Compagnon).*

Apresentado, em traços gerais, o poder da literatura e suas inúmeras funções, chegou o momento de abordarmos o seu contributo para a formação cívica dos discentes, na aula de português. Assim sendo, impõe-se refletir acerca de duas questões essenciais: por um lado, qual a importância da literatura para a instrução, isto é, para a aprendizagem de aspetos linguísticos; por outro lado, qual o seu papel para a educação para a cidadania e para os valores (aspeto que reservaremos para o final do capítulo e que, juntamente com a instrução, contribui para a formação íntegra que defendemos). Terá atualmente a literatura um papel central no ensino do português? Poderá propiciar

e servir de motivação para reflexões pessoais? Será possível, através do texto literário, conciliar na aula de português a instrução e a educação?

Estando a literatura diretamente ligada ao mundo, à vida e ao homem, é imperativo que os professores de português a recoloquem num lugar central, conferindo-lhe um papel preponderante, não só na sala de aula, mas na vida dos jovens. (MENEZES, s.d: 240). Todavia, não é a essa realidade a que se assiste nas escolas, importando, nesse sentido, repensar o lugar da literatura na escola e na sociedade, «*em confronto com um mundo que, numa indiferenciação generalizada, a quer expulsar em nome da ciência que se transmite e do espaço que esta transmissão ocorre: um cenário contaminado pela vocação totalitária da imagem, pelo reino do audiovisual, da telecomunicação de da informática, pela dispensa da palavra escrita ou pelo seu registo em suporte magnético*» (AZEVEDO, 1999: 10).

É importante termos consciência de que, apesar de todas as suas potencialidades, a literatura é, atualmente, ameaçada por outras formas de representação do mundo e da natureza humana – o que leva à depreciação e desinteresse pelo texto literário –, sendo cada vez mais visível o seu decréscimo na escola e na sociedade. Na escola é cada vez mais substituída por textos informativos e utilitários; na imprensa as páginas literárias são cada vez menores; a sociedade afirma não ter tempo para ler. Para agravar a situação, não se assegura a transição entre a leitura infantil, propiciadora de momentos mágicos, e a leitura dos adolescentes, vista como enfadonha (PENNAC, 1998: 48 e COMPAGNON, 2010: 20). É precisamente contra este cenário que os professores de português têm, hoje, de lutar, havendo a necessidade de combater o desprestígio a ela associado e de fazer novamente o elogio da literatura (COMPAGNON, 2010: 42).

Qual, afinal, o papel da literatura na aula de português? Como combater a invasão das novas tecnologias e recolocar a literatura num local central no ensino do português? Embora reconheçamos que o ato de ler é muito mais complexo que o ato de ouvir ou visualizar, é importante não esquecer que, no âmbito do ensino do português – cuja finalidade é o desenvolvimento linguístico em todas as suas modalidades –, o contacto direto com o texto é imprescindível e insubstituível. Ainda que admitamos que a inclusão de materiais audiovisuais poderá contribuir para a motivação dos discentes e para conferir um ritmo mais dinâmico à aula (motivo pelo qual também a eles recorreremos), estes nunca deverão, nem poderão, ser substitutos do texto em si, uma vez que o ensino da língua deve passar pelo contacto direto com a mesma, nomeadamente através da leitura, escrita e oralidade.

Outro aspeto a salientar está diretamente relacionado com os objetivos e finalidades expostos pelo programa de português para o ensino secundário, homologado em 2001. Através de uma análise ao mesmo, verificamos que grande parte dos seus objetivos e finalidades poderão ser realizados, mediante atividades e estratégias adequadas, pelo texto literário. Note-se, aliás, que o próprio programa advoga a importância da literatura para o ensino do português ao afirmar que *«a leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística, e permite acentuar a relevância da linguagem literária na exploração das potencialidades da língua»* (SEIXAS, 2001: 5).

Ora, uma das primeiras ideias que importa salientar relativamente ao lugar da literatura no ensino do português está diretamente relacionada com a sua importância para a língua e cultura da sociedade. Existe, de facto, uma íntima ligação e conexão entre a literatura e o ensino da língua, sendo a literatura um meio privilegiado para a aprendizagem de qualquer língua. É neste sentido que Fernanda Irene Fonseca declara que *«língua e literatura são termos que se associam de um modo quase automático, formando um sintagma sólido e coeso. Nomeadamente quando se fala em ensino»* (FONSECA, 2000: 1). Note-se que a literatura possui um importante poder no que diz respeito à correção dos defeitos da linguagem, assumindo-se como instrumento benéfico para a superação da linguagem corrente, uma vez que *«fala para toda a gente, recorre à língua comum, mas faz desta uma língua própria – poética ou literária»* (COMPAGNON, 2010: 34). Recordando que uma das principais finalidades do programa *«visa a aquisição de um corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de competências que capacitem os jovens para a reflexão e o uso da língua materna»* (SEIXAS et al, 2001: 2), cremos que o contacto com o texto literário deverá ser uma das prioridades na aprendizagem do português no ensino secundário.

É preocupante que os jovens de hoje quase pareçam dominar mais o inglês, sobretudo pelo seu contacto através do cinema e da música, do que a sua própria língua materna, possuindo um leque vocabular diminuto. Daí que seja cada vez mais importante adotar estratégias que incluam diversos registos linguísticos, para que os jovens sejam capazes de compreender e de se exprimir correta e adequadamente nos mais diversos contextos. Note-se que uma das metas destacadas pelo programa prevê que, *«no final do ensino secundário, o aluno seja capaz de interagir, oralmente e por escrito, receptiva e produtivamente, de forma adequada, nas situações de comunicação*

*dos domínios gregário, transaccional e educativo, fundamentais para uma integração plena na sociedade, nomeadamente na resolução de questões da vida quotidiana»* (SEIXAS et al, 2001: 2). É indiscutível que, para tal objetivo, o contacto com o texto literário, pela diversidade linguística que promove, se assuma como instrumento benéfico para o desenvolvimento e diversidade linguística. Ainda assim, há que reconhecer que o texto literário possui outras funcionalidades – para além do conhecimento linguístico – que não deverão ser esquecidas. Aliás, encarar o texto literário unicamente como fonte de correção linguística ou modelo de uso da língua é uma atitude que o empobrece, deixando de lado muitos dos poderes da criação literária.

Outro dos objetivos do programa diz respeito ao desenvolvimento do espírito crítico, à capacidade de manipulação da língua e ao reconhecimento e apreciação da mesma enquanto objeto estético. Nesse sentido, não poderemos ignorar que a literatura é, antes de mais, uma manifestação artística, possuindo, também, uma função estética.

*«Ao longo do ciclo pretende-se, fundamentalmente, que o aluno adquira uma atitude crítica, através de uma tomada de consciência sobre a forma como comunicamos o que queremos comunicar e desenvolva disponibilidade para a aprendizagem da língua, reflectindo sobre o seu funcionamento, descrevendo-a, manipulando-a e apreciando-a enquanto objecto estético e meio privilegiado de outras linguagens estéticas»* (SEIXAS et al, 2001: 3).

Tais objetivos também poderão ser concretizados pelo texto literário, que, face à sua plasticidade, permite a concretização de diversas atividades que auxiliem os discentes no reconhecimento e apreciação da linguagem literária enquanto objeto estético. Pela sua capacidade exímia de apelar, estimular e aprimorar a nossa imaginação, a literatura possibilita, ainda, o desenvolvimento do espírito crítico, uma vez que a sua leitura se assume como *«um exercício de pensamento»* (COMPAGNON, 2010: 49). Nesse sentido, consideramos que a motivação dos discentes para a leitura do texto literário poderá passar precisamente pelo reconhecimento de que este não é estanque e muito menos o são as suas potencialidades. Cremos, assim, que só perante o reconhecimento do seu poder a literatura terá o lugar devido no ensino.

Importante para a concretização de diversos objetivos do programa, como a instrução linguística, o reconhecimento de diversas modalidades e registos linguísticos, a apreciação estética da linguagem literária e o desenvolvimento do espírito crítico,



pensar o lugar da literatura no ensino implica pensar na sua função pedagógica e axiológica, encarando-a, também, como fonte de valores linguísticos ou morais (COMPAGNON, 2010: 13). Pretendemos, assim, com o presente trabalho, revelar que o poder da literatura no ensino do português não passa unicamente pela instrução, mas pela educação, podendo contribuir para formação para a cidadania.

Recordando que *«o Português é uma disciplina da formação geral comum aos cursos científico-humanísticos e tecnológicos do ensino secundário que abrange os três anos do ciclo»* (SEIXAS *et al*, 2001:2), para além dos objetivos atrás mencionados, direcionados para o desenvolvimento linguístico, o programa evidencia uma preocupação para com a educação para a cidadania dos discentes, reconhecendo que a disciplina de português, para além de instruir, deve também educar, preparando os discentes para a sua inserção plena na vida social e profissional.

*«A formação dos alunos para a cidadania, competência transversal ao currículo, é também uma competência do Português (...). A tomada de consciência da personalidade própria e dos outros, a participação na vida da comunidade, o desenvolvimento de um espírito crítico, a construção de uma identidade pessoal, social e cultural instituem-se como eixos fundamentais nesta competência. Estes factores implicam a promoção de valores e atitudes conducentes ao exercício de uma cidadania responsável num mundo em permanente mutação, onde o indivíduo deve afirmar a sua personalidade sem deixar de aceitar e respeitar a dos outros, conhecer e reivindicar os seus direitos, sem deixar de conhecer e cumprir os seus deveres. Trata-se, em suma, de levar o indivíduo-aluno a saber viver bem consigo e com os outros»* (SEIXAS *et al*, 2001: 8).

Há que ter em conta que, embora comece por ser uma manifestação artística, a literatura ultrapassa o universo artístico, na medida em que se relaciona com o mundo e com a vida humana, *«constituindo também um acto moral»* (FERNANDES, 2004: 20). Sustentamos, assim, que a leitura literária se assume como instrumento essencial para a formação cívica do ser humano, nomeadamente no que diz respeito à aprendizagem moral. Na sua obra *Os efeitos da literatura* (2004), Ângela Fernandes realça o estudo de J. Hillis Miller (1987), que se refere ao momento de leitura como um *«momento ético»*, que está diretamente relacionado com o universo de geração de sentidos que a linguagem proporciona. Miller defende que são os mecanismos linguísticos

provenientes do texto literário que produzem efeitos éticos e morais sobre o ser humano – defendendo, assim, o diálogo entre as dimensões estéticas e éticas (FERNANDES, 2004: 22). Cremos que tal diálogo poderá beneficiar o ensino do português, contribuindo simultaneamente para a instrução linguística e para a educação moral, a partir de exemplos e da experiência transmitida pela literatura. Relativamente aos efeitos éticos e morais da literatura, a mesma autora salienta, ainda, o trabalho de Wayne Both, que defende que tais efeitos éticos da literatura provêm do pólo da comunicação entre o escritor e o leitor, salientando que «*any story told with genuine engagement will affect its teller fully as much as it affects listeners*» (Both apud FERNANDES, 2004: 23). Seja pela perspectiva de Miller, que defende que os efeitos éticos da literatura provêm dos mecanismos da linguagem literária, ou pela visão de Both, que defende a ficcionalidade e narratividade<sup>2</sup> como elementos que permitem uma relação ética entre a literatura e a vida humana, a verdade é que são cada vez mais visíveis as perspectivas humanistas na consideração da literatura (FERNANDES, 2004: 21) – o que nos leva a concluir que a literatura poderá, de facto, contribuir para a educação dos alunos. Ainda assim, o debate em torno dos efeitos da literatura, como já referimos, continua e existem teorias contra esta função moral da literatura. Neste sentido, e recorrendo novamente ao trabalho de Ângela Fernandes, destacamos o trabalho de Monroe Beardsley (1981), que, num artigo intitulado *The Arts in the Life of Man*, demonstra a inevitabilidade da interferência da arte na vida pessoal e social da humanidade, ressaltando que tal interferência, seja estética ou ética, não implica que tal objeto perca o seu estatuto artístico. Embora reconheçamos que o efeito moral da arte ainda suscite dúvidas, o olhar puramente estético é reducente.

«A questão em aberto prende-se, pois, com o modo de articular esta dupla realidade nos processos de conhecimento e apreciação da literatura. Se por um lado, se reconhece genericamente o carácter redutor de uma consideração puramente estética (que, atentando apenas nas propriedades intrínsecas dos objetos, esquece a dimensão moral da comunicação artística), por outro lado, permanecem as dúvidas quanto às modalidades mais pertinentes de relacionamento entre a perspectiva estética e a consciência moral» (FERNANDES, 2004:29).

---

<sup>2</sup> Both defende que «*ao propiciarem a experimentação de hipóteses de vida, as narrativas permitem a simulação de juízos e comportamentos, ou seja, permitem um simulacro de vivência moral*» (FERNANDES, 2004: 24)

Para o desenvolvimento do nosso estudo, uma das principais funções da literatura que importa desenvolver e realçar é a função cognitiva, segundo a qual o texto literário se assume como fonte de alargamento da experiência individual do leitor, caracterizando-se tanto pelo conhecimento da complexidade de si e do outro como pelo conhecimento da sua inscrição no mundo (ROCHETA e NEVES, 1999: 17). Acreditamos, assim, que a leitura de textos literários se assume como um reforço do “eu”, revelando-nos os nossos verdadeiros interesses (BLOOM, 2001: 21) – e é neste sentido que nos propusemos partir da literatura para a reflexão em torno da cidadania e dos valores.

Citando Jauss, Vitalina Leal de Matos salienta que *«a literatura permite ao leitor progredir no conhecimento do mundo, em particular no domínio social, da sensibilidade, da ética, sem ter de se defrontar com todas as experiências dolorosas, difíceis ou frustrantes que esse conhecimento e essa maior experiência envolveriam»* (MATOS, 1999: 45). De facto, para além desta, são vários os autores, entre os quais Iser (1996 *apud* FERNANDES, 2004), Tzvetan Todorov (2009) e Antoine Compagnon (2010), que defendem tal conceção, concluindo que a encenação literária dá lugar a experiências de vida, através de uma complexa confrontação dos indivíduos consigo próprios e com a alteridade. Concordamos com tal conceção, realçando que a literatura permite um contínuo reencontro com o “eu” e com a alteridade, isto é, com o que *«é outro em nós, nos nossos amigos ou naqueles que poderão vir a sê-lo»* (BLOOM, 2001: 15). É precisamente essa confrontação com outras realidades e outros seres que permitirá que o indivíduo, no ato solitário de leitura, autorreflita acerca da sua própria conduta no mundo e, eventualmente, desenvolva uma nova postura perante o mundo, uma vez que, *«seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares»* (TODOROV, 2009: 77). Tendo em conta tal potencialidade, e recordando que nos referimos a jovens em plena adolescência, ainda em descoberta de si próprios, cremos que a literatura, no âmbito do ensino, poderá contribuir para o seu crescimento enquanto pessoas e cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres. Assim sendo, concluímos que o lugar da literatura no ensino do português se revela importante não só para a instrução linguística, mas também para o desenvolvimento pessoal de cada discente, tendo em consideração que *«o exercício nunca concluído da leitura permanece o lugar por excelência da aprendizagem de si e do outro, descoberta não de uma personalidade estável, mas antes de uma identidade obstinadamente em devir»* (COMPAGNON, 2010: 54).

É precisamente tal efeito cognitivo da literatura sobre o ser humano que nos permite falar de um efeito ético e moral proveniente do texto literário, indispensável para a educação para a cidadania. Poderemos afirmar, nesse sentido, que a literatura transmite valores? Que valores? Não entrarão esses valores em conflito com os que os discentes já trazem de casa? Ao transmitir mundos, experiências, personalidades e ideias diversas, o texto literário, seja prosa ou poesia, pelo confronto com o nosso próprio mundo, a nossa vida, a nossa realidade e a nossa personalidade, acaba por ser propício a reflexões que moldam, alteram ou realçam os valores com que nos identificamos. Nesse sentido, os valores não serão impostos e muito menos escolhidos pelos professores, mas antes descobertos em cada leitura. É, assim, necessário compreender que o efeito formativo da literatura depende de cada leitor e das suas experiências de vida pessoais, sendo, por isso, importante realçar que o contacto com o texto literário é, acima de tudo, uma experiência individual, podendo não suscitar os mesmos efeitos ou as mesmas reflexões a leitores diferentes. O objetivo de tal abordagem não é retirar de cada obra ou poema valores incondicionais e impô-los aos discentes, mas permitir, através de um contacto individual com o texto, que sejam os próprios alunos a partir à descoberta do mundo, dos outros, de si e dos valores com os quais se identificam. Como esclarece Vitalina Leal de Matos, *«trata-se aqui de apontar para os efeitos literários, que se exercem a nível individual ou social, sobre o domínio do psíquico e do psicanalítico, envolvendo ao mesmo tempo aspetos de ordem moral ou ética»* (MATOS, 1999: 40).

Então e o trabalho coletivo em sala de aula? Não anulará esse fator individual? Foi precisamente pelo reconhecimento de que o fator coletivo, muitas vezes, inibe os discentes de revelar as suas reflexões pessoais que, como demonstraremos posteriormente, optámos por recorrer, maioritariamente, a atividades de produção escrita, que, para além de contribuírem para o exercício da escrita, propiciavam um momento individual e reflexivo de pós-leitura. Tal recurso, para além de possibilitar que a aula decorresse normalmente, sem por em causa o cumprimento do programa, permitiu a articulação entre a instrução e a educação, partindo da análise textual concretizada em aula para reflexões atuais em torno da cidadania e dos valores.

Defendendo que a busca pela nossa identidade e pelos valores com os quais nos identificamos pode passar pela literatura, pelas diversas experiências que nos proporciona, enquanto professores de língua devemos procurar novas estratégias e atividades que transformem o ato de leitura e o contacto com o texto literário num

processo aliciante, simultaneamente estético e ético, que conduza o aluno à descoberta de novas realidades e não numa maçadora tarefa obrigatória. Nesse sentido, ainda que a leitura deva ser guiada pelo professor e que devam existir tarefas direcionadas a uma interpretação mais universal, que se enquadre nas metas estabelecidas pelo programa (não podemos ignorar a existência de testes e exames nacionais), cremos que existe sempre um domínio pessoal no contacto com o texto que deve ser explorado (nem que seja através de tarefas destinadas a realizar em casa, como demonstraremos adiante no relato da nossa ação pedagógica), para que os discentes se sintam mais motivados e incluídos no processo de leitura. Só assim se formarão leitores ativos, que leiam dentro e fora da escola. É precisamente pela existência desse domínio pessoal da leitura que consideramos que encarar a literatura como fonte de valores éticos e morais não implica que tais valores devam ou possam ser transmitidos ou impostos pela leitura e interpretação pessoal do professor, pois o mais importante é que os alunos se identifiquem com a experiência transmitida pelo texto literário, em vez de sentirem a obrigação de seguir um determinado modelo. Como explicita Sofia Menezes, «*não que o modelo esteja errado, o facto é que, para um jovem, tudo o que indicie obrigatoriedade e perda de poder de escolha está, à partida, excluído*» (MENEZES, s.d: 241). É, assim, importante reconhecer que a imposição é um dos principais fatores que conduz à desmotivação dos alunos. A verdadeira leitura, para ser eficaz, deve ser um prazer e não uma obrigação, pois «*o verbo ler não suporta o imperativo*» (PENNAC, 1998: 11). Ora, mais do que implementar o dogma de que *é preciso ler*, é preciso incutir-lhes o desejo de ler.

Reconhecida a função cognitiva da literatura, assim como o seu papel enquanto fonte de valores éticos e morais, importa esclarecer de que modo a literatura tem um papel próprio e específico nessa tarefa geral atribuída à escola, a de funcionar como veículo formador. Será a literatura imprescindível, ou será antes substituível? (COMPAGNON, 2010: 19). Cremos que, pelas suas potencialidades específicas (atrás explicitadas), a literatura é imprescindível, sendo o meio adequado e privilegiado para clarificar a vida humana. O texto literário, pela especificidade da sua linguagem, é capaz de alcançar o íntimo do ser humano, como nenhum outro discurso ou forma de representação, sendo, deste modo, insubstituível. Vejamos a perspetiva de Italo Calvino: «*Se confio no futuro da literatura é porque há coisas, sei-o bem, que só a literatura pode oferecer pelos seus meios próprios*» (Calvino *apud* COMPAGNON, 2010: 19).

Seria arriscado afirmar, indubitavelmente, a validade da expressão “só a literatura”; ainda assim, insistimos que a literatura assume um papel primordial, dentro e fora da escola, contribuindo decisivamente não só para o ensino do português e para a cultura geral de cada discente, mas também para a «*formação de si*» e para «*o caminho rumo ao outro*» (COMPAGNON, 2010: 51). Ainda que reconhecendo a existência de outras formas de arte capazes de representar a vida humana e de contribuir para a educação para a cidadania e para os valores, como o cinema, por exemplo, a literatura fá-lo de forma mais clara e distinta, permitindo ao leitor que a experiência imaginária e a reflexão moral sejam vividas mais individual e livremente (COMPAGNON, 2010: 52). É neste sentido que, embora não possamos afirmar, com certeza, que só a literatura poderá contribuir para o nosso objetivo, afirmamos, antes, que ela o faz de modo específico, penetrando nas profundezas do «*eu*», permitindo-o ser «*outro*». A título de exemplo, note-se que, enquanto a forma de representação do cinema passa pela imagem, o que, evidentemente, se torna mais aliciante sobretudo para os jovens, a literatura não impõe, mas sugere, pela palavra, um caminho, cabendo ao leitor decorá-lo como mais deseje. Recordemos que, em vez de impor, o poeta ou o romancista propõe, «*deixando, portanto, o seu leitor livre ao mesmo tempo em que o incita a se tornar mais activo*» (TODOROV, 2009: 78). Não queremos com isto isolar a literatura das restantes formas de representação, nem menosprezá-las, mas antes apelar à particularidade da linguagem literária como meio privilegiado – e não único – do ensino do português para a instrução e para a educação para a cidadania e para os valores. Reconhecemos que a literatura não está só, mas consideramo-la «*mais atenta do que a imagem e mais eficaz do que o documento, e isto basta para garantir o seu valor perene*» (COMPAGNON, 2010: 53). Acompanhando o pensamento de Antoine Compagnon (2010) e de Ângela Fernandes (2004), que destacam a profundidade do texto literário relativamente à experiência humana, concluímos que, em confronto com outros discursos, a literatura triunfa por possibilitar um acesso mais profundo à existência humana. Como salienta Ângela Fernandes, «*o valor da literatura reside sobretudo na experiência tipicamente humana que, melhor do que qualquer outra atividade ou discurso, proporciona e descreve*» (FERNANDES, 2004: 16).

Através da ambiguidade da sua linguagem, não permitindo duas leituras iguais, a literatura permite conciliar o prazer estético com o ensinamento moral. Recordemos que já Horácio, através dos binómios *utile et dulci* e *docere et delectare*, reconhecia no texto literário a possibilidade de conferir uma dupla experiência que se adequava às

necessidades humanas: a aprendizagem e o deleite. Com base na crença de que o texto literário, para além de instruir, *«produz efeitos cognitivos e modela ou questiona os valores»* (GUSMÃO, 2001: 36), cremos que tal conciliação, entre a estética e a moral, para além de ser passível de ser concretizada na aula de português – como demonstraremos –, contribui decisivamente para a concretização da formação integral do ser humano, que inclui não só os conhecimentos científicos, mas também axiológicos.

Recordando que o programa advoga que *«a aula de língua materna deve desenvolver mecanismos cognitivos essenciais ao conhecimento explícito da língua (...) preparando a inserção plena do aluno na vida social e profissional, promovendo a educação para a cidadania»* (SEIXAS, 2001: 2) –, concluímos que a literatura, permitindo, de modo único, *«a comunicação com a alma do mundo»* (ROCHETA e NEVES, 1999:17), é indispensável para o ensino do português, contribuindo peremptoriamente para a instrução e para educação para a cidadania e para os valores dos alunos.

## **2.4. O uso do provérbio**

*«As máximas são como os algarismos que compreendem grandes valores em poucas letras»* (Provérbio português).

Para a concretização das finalidades do nosso projeto, uma das estratégias a que recorremos foi ao uso dos provérbios e de máximas latinas em articulação com a literatura e com a mitologia. Importa, por isso, refletir acerca da natureza dos provérbios, esclarecendo qual a sua utilidade para o trabalho que nos propusemos desenvolver.

O que são, então, provérbios? O que os faz ser tão eminentes, sobrevivendo de geração em geração? Pela sua universalidade e intemporalidade, os provérbios continuam a cativar “miúdos e graúdos” pela sua função mnemónica e pedagógica,

transmitindo conhecimentos tradicionais que, embora remontem à antiguidade, facilmente se adequam aos tempos hodiernos.

Definido por dicionários e enciclopédias como *«máxima expressa em poucas palavras e que se tornou popular»*, ou ainda como *«sentença moral; adágio; ditado»* (MELO, 2002: 23), o provérbio assume-se como um património cultural, sendo, definitivamente, um fator identitário capaz de propiciar a união entre a tradição e a modernidade. Vejamos, ainda, a definição de Ana Cristina Macário Lopes, segundo a qual o provérbio é *«um texto breve e sentencioso, que se transmite oralmente de geração em geração, acabando por adquirir o estatuto de texto anónimo institucionalizado»* (LOPES, 1992: 9).

Qual a sua utilidade em sala de aula e para a concretização dos nossos objetivos? Apresentando verdades universais, os provérbios possuem a capacidade de condensar importantes experiências e lições de vida numa só frase, constituindo um saber intemporal. Assim sendo, consideramos benéfico, não só para o objetivo central do nosso trabalho, mas para o ensino do português e do latim, inclui-los como estratégia pedagógica, não só como fonte de riqueza linguística, mas como herança literária e cultural. Constituindo um recurso motivador para os discentes, que facilmente os recordam, decoram e, muitas vezes, até neles se reconhecem, os provérbios assumem-se também como fomentadores de atividades diversificadas, passíveis de ser articuladas com a literatura e com a mitologia. Ainda assim, um dos principais motivos que nos levou à escolha dos provérbios foi o seu forte pendor moral, contribuindo, decisivamente, para a educação para a cidadania e para os valores e propiciando reflexões morais. Como realça Anabela Brito Mimoso,

*«os provérbios continuam a seduzir o leitor actual, sobretudo pelo que encerram de esforço de percepção, reflexão e expressão verbal. A sua beleza é-lhe conferida pelo uso metafórico da linguagem, pelas aliteraões, pelo virtuosismo da língua, pela elegância do estilo, pela agudeza do raciocínio. (...) Dado que reflectem experiências de vida, que abordam aspectos fundamentais da vida, que veiculam a opinião geral (senso comum) e que aconselham, criticam, proíbem, admoestam são também uma óptima fonte de conhecimento dos valores éticos, estéticos, sociais de um povo»* (MIMOSO, 2008: 157).



Reconhecidos como a voz da experiência, e sendo uma das suas principais particularidades o seu alcance universal – motivo pelo qual poderão ser relacionados com qualquer texto literário – o recurso aos provérbios, servindo de síntese à leitura, poderá contribuir para realçar a relação entre a literatura e a vida. Note-se que os textos literários também recorrem aos provérbios como fonte de crítica, exemplos de vida, para revelar erudição e ensinar a língua ou ainda como fonte de valores (MIMOSO, 2008: 157). Em conclusão, fazendo eles parte da nossa tradição cultural, cremos que os provérbios constituem um importante recurso didático que «*não necessita de cartilha de mestres, pois não há melhor experiência que a tomada em experiência alheia*» (MELO, 2002: 27).

### **3 – A mitologia e a educação para a cidadania**

### 3.1. Mito: reflexão e conceito

«O mito é o nada que é tudo» (Fernando Pessoa)

Do grego *mythos*, latinizado para *mythus*, repleto de uma ambiguidade que lhe está adstrita, o mito é um fenómeno complexo que deu origem a várias interpretações e opiniões distintas relativamente à sua essência. Ora caracterizado como «*ilógico, inverosímil ou impossível, talvez imoral, e, de qualquer modo falso*», ora reconhecido como «*compulsivo, fascinante, profundo e digno, quando não mesmo sagrado*», o mito conquistou o seu lugar, sendo, atualmente, de novo respeitável (BURKERT, 1991: 15).

No presente capítulo analisaremos o contributo da mitologia para a concretização dos objetivos da dissertação. Reconhecido o valor da literatura, na disciplina de português, para a instrução e para a educação para a cidadania, chegou o momento de refletirmos acerca do ensino do latim e do contributo específico das narrativas mitológicas não só para a instrução, mas também para a formação cívica dos discentes. Começaremos, assim, por refletir acerca do conceito de mito.

Atualmente reconhecido como «*fábula, invenção e ficção*», o mito já foi visto pelas sociedades arcaicas como uma «*história verdadeira e, sobretudo, altamente preciosa, porque sagrada, exemplar e significativa*» (ELIADE, 1989: 9). Para tais sociedades, o mito era uma história verídica, desempenhando uma função social e afastando-se da simples conceção de fábula encantatória. Poderemos afirmar que tal conceção de mito estaria errada? Embora tal significado não tenha sobrevivido até aos nossos dias, a mitologia continua viva entre a sociedade, sendo efetivamente exemplar e significativa, como a consideravam as sociedades arcaicas, no sentido em que nos facultava modelos para o comportamento humano, conferindo valor e significado à existência humana (ELIADE, 1989: 10). É precisamente esta característica formativa da mitologia que desenvolveremos ao longo do capítulo.

Seria difícil encontrarmos uma definição universal de mito aceite por especialistas e, simultaneamente, acessível a não especialistas, tendo em conta que se trata de um fenómeno cultural complexo que pode dar origem a múltiplas e diversas interpretações. Neste sentido, importa esclarecer que existem, de facto, inúmeras definições de mito, tendo em conta a sua vasta funcionalidade. Se para o estudioso de mitologia antiga o

mito se assume como a narração dos feitos dos deuses e heróis da antiguidade, para o homem contemporâneo o mito pode ser uma narrativa, uma imagem ou até uma ideia (JABOUILLE, 1994: 40). Já Walter Burkert (1991), havia evidenciado tal dificuldade de encontrar uma definição universal de mito, apresentando diversas definições, entre as quais a de Fontenrose, segundo o qual «o mito é uma narrativa acerca de deuses e heróis» e a de Eliade que defende que o mito é «uma narrativa acerca da origem do mundo e sua ordenação no era uma vez» (BURKERT, 1991: 17). cremos, no entanto, que ambas as definições são demasiado estreitas. Embora com algumas diferenças, em geral, as definições de mito assentam na ideia de que o mito é uma narrativa fantástica que contempla o mundo fabuloso dos deuses e heróis da antiguidade. Relatando as suas façanhas, os mitos apresentam-se também como uma explicação dos mistérios que o homem, por si só, não é capaz de decifrar, assumindo-se assim como uma explicação do mundo, da vida e do homem. Sendo umas mais limitadas e restritas que outras, existe ainda a conceção de mito como narrativa sagrada e sacralizada (*ibidem*).

Mas poderemos, hoje, aceitar que o mito constitui uma narrativa sobre deuses e heróis que apenas transmite conhecimentos acerca da origem do mundo, através de personagens sobrenaturais? Note-se que definições como a que encontramos, a título de exemplo, em Mircea Eliade<sup>3</sup> (1989), não contemplam a atualidade e a universalidade da mitologia. Mas será a sua única funcionalidade a transmissão de conhecimentos relativos à origem de todas as coisas? Qual será, se assim for, o seu papel no ensino do latim? Poderão tais narrativas mitológicas contribuir para a educação para a cidadania e para os valores dos jovens de hoje? Os próximos subcapítulos basear-se-ão na tentativa de responder a tais questões essenciais para a compreensão do complexo fenómeno que é o mito.

Antes, porém, de avançarmos, importa refletir acerca da mitologia - conjunto dos mitos ou ciência que estuda o mito. Reconhecida como ciência, também a mitologia sofreu uma grande evolução, apresentando, atualmente, um *corpus* predefinido, objetivos, métodos e técnicas de análise, processos de experimentação, possuindo,

---

<sup>3</sup> «O mito conta uma história sagrada, relata um acontecimento que teve lugar no tempo primordial, o tempo fabuloso dos começos. Noutros termos, o mito conta como, graças aos feitos dos seres sobrenaturais, uma realidade passou a existir, quer seja a realidade total, o cosmos, quer apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição. É sempre, portanto, a narração de uma criação: descreve-se como uma coisa foi produzida, como começou a existir» (ELIADE, 1989: 12).

assim, um «*lugar efetivo no conjunto das ciências do homem*» (JABOUILLE, 1994: 7) - não havendo, nesse sentido, motivos para que seja vista com reticência e desconfiança.

Enquanto entidades culturais dinâmicas, os mitos evoluem, modificam-se e adequam-se às exigências do homem, motivo pelo qual se torna complexa a tarefa de o definir com exatidão. Perante tal dificuldade, face às potencialidades do mito, importa procurar a sua especificidade não na sua definição, mas antes na sua função e efeito – aspecto de que nos ocuparemos de seguida.

### 3.2. O poder do mito

*«Realidade cultural extremamente rica, o mito participa em naturezas várias, subentende funções diversas e pode apresentar-se sob uma infinidade de materializações e de aspectos, constituindo uma linguagem particular do homem»*

(Victor Jabouille)

Reconhecida a dificuldade de encontrar uma definição universal de mito, tendo em conta as suas inúmeras funcionalidades, importa, para o seguimento do nosso trabalho, refletir acerca do seu poder.

Embora haja, maioritariamente, a ideia pré-concebida de que os mitos, relatando histórias irreais, apenas dizem respeito à antiguidade - facultando somente conhecimentos relativos à origem do mundo - a verdade é que a essência e função do mito é muito mais rica, estando diretamente ligada à atualidade – como tentaremos comprovar.

Uma das principais funções do mito e o seu principal valor reside na sua capacidade explicativa e metafórica, que lhe possibilita atingir a realidade e a atualidade. Tratando-se uma «*narrativa aplicada*» (BURKERT, 1991: 19), o mito verbaliza um conjunto de acontecimentos do mundo, da vida e do homem, servindo, nesse sentido, de um importante veículo de orientação, «*que mostra o caminho neste mundo ou no além*» (*ibidem*). Afirmar que a mitologia apenas diz respeito à antiguidade equivale, assim, a renegar o seu poder sobre a realidade e o seu efeito formador e

orientador na atualidade. Recordemos que o mito «*nunca existe puro em si, mas [que] tem por alvo a realidade*» (*ibidem*), possuindo um efeito sobre a conceção de real de cada um.

Os mitos transmitem uma grande diversidade de experiências, motivo pelo qual se assumem, também, como um complexo sistema de referências, ligando o passado e o presente e, simultaneamente, canalizando as expectativas do futuro (*ibidem*). Ainda assim, um aspeto a salientar é que tais narrativas míticas são suscetíveis de múltiplas interpretações, constituindo, muitas vezes, um desafio lançado para a nossa realidade. Note-se que tal ambiguidade permite que o contacto com o mito, ainda que sirva de modelo de orientação, seja uma experiência única, diretamente relacionada com as vivências e com visão do mundo de cada um.

Ao refletir acerca do poder do mito, não podemos ignorar que uma das suas principais funções é a transmissão de conhecimentos: sejam culturais, linguísticos e até morais, estudar mitologia equivale ao «*saber*» veiculado por «*histórias*». Tal saber, transmitido pelas narrativas míticas, é o que melhor revela a posição do homem no mundo, sendo a sua principal finalidade a compreensão do *hic et nunc* (BURKERT, 1991: 47).

Através do mito, os fenómenos mais importantes do mundo e da vida, sejam de importância coletiva ou individual, e os problemas gerais da humanidade transformam-se numa experiência verbalizada e partilhada (ROCHA PEREIRA, 2005: 11). Reparemos na definição que Maria Helena da Rocha Pereira apresenta: segundo a mesma, «*mito significa contar uma história com referência suspensa, estruturada por qualquer modelo de acção basicamente humana*» (*ibidem*) – e daí a sua grande importância para o ser humano, tendo em conta o seu forte pendor esclarecedor e orientador da vivência humana. E aqui reside o motivo da nossa escolha: trabalhar o mito possibilita-nos uma infinidade de caminhos para o mesmo destino – a aprendizagem da vida e de nós mesmos.

Como destaca Fernando Pessoa, no poema *Ulisses*, o mito é, de facto, *o nada que é tudo*, na medida em que, sendo *nada*, possui a capacidade de representar *tudo*, constituindo não só um importante meio de conhecimento da origem do mundo, mas também a capacidade de mover ânimos, servindo de motivação e de exemplo de condutas de vida. É neste sentido que a nossa proposta para a conciliação da instrução e educação nas aulas de latim passa pelas potencialidades das narrativas míticas como

promotoras de conhecimento linguístico, cultural e axiológico, contribuindo para a autognose dos discentes.

Ainda que ditas irreais, cremos que as narrativas mitológicas possuem um efeito na vida real do ser humano, uma vez que, embora pareçam, muitas vezes, absurdas aleatórias e até insignificantes, a verdade é que, sem nos darmos conta, *«reaparecem um pouco por toda a parte»* (LÉVI-STRAUSS, 1978: 23). Nesse sentido, defendemos que o mito, embora se caracterize pelo seu carácter fantástico, aborda, revela e clarifica problemas reais – e é aí que reside o seu poder: no facto de, partindo do nada, ter a capacidade de representar tudo.

Não poderíamos deixar de realçar a relação entre o mito e a literatura, sendo um dos poderes do mito o seu alcance literário. Refletir sobre a mitologia implica pensar na sua relação com a literatura: constituindo uma realidade cultural, é importante recordar que o mito foi maioritariamente materializado pela literatura. A concretização literária de um produto do imaginário é, assim, uma importante questão a ter em conta no nosso estudo.

Inicialmente caracterizado por existir sob a forma de narrativa oral, sem feição própria, o mito evoluiu, sendo hoje uma categoria literária. A relação entre o mito e a literatura deve-se também à intimidade entre o mito e uma expressão linguística fortemente simbólica – a expressão literária (JABOUILLE *et al*, 1993: 7). É importante reconhecer que o ponto de partida para a literatura ocidental possui um fundo temático mitológico: a envolvente guerra de Tróia. Note-se que a poesia épica, lírica e a tragédia se apoiam no mito, *«utilizando-o como suporte temático (...) ou base referencial»* (*idem*: 12). O mito constitui, assim, um fenómeno vivo, constante e atuante não só na vida quotidiana do homem, mas na literatura, servindo de fonte de inspiração para as composições literárias (e plásticas). Embora anterior a ela, o mito é indissociável da literatura, uma vez que a literatura é o seu grande meio de divulgação (*idem*: 20) e, mais do que isso, é o principal meio que permite a sua permanência, evolução e atualização. Através da materialização literária, o mito renova-se infinitamente. Convém, no entanto, esclarecer que tal materialização e os modos de reatualização das referências míticas são inúmeros e diversos: se em certos casos facilmente identificamos o paralelismo, noutros é com dificuldade que se reconhece a aproximação.

Mas o que levou inúmeros autores a escolher os mitos clássicos como fundo para as suas composições literárias? Cremos que a resposta para tal questão recai num dos principais poderes do mito: a sua universalidade, conseguindo englobar todos os seres,

todos os homens, todos os tempos, todas as virtudes e defeitos, todos os problemas e todas as soluções num só texto. Como destaca sabiamente Gilbert Highet,

*«the central answer is that the myths are permanent. They deal with the greatest of all problems, the problems which do not change, because men and women do not change, they deal with love; with war; with sin; with tyranny; with courage; with fate; and all in some way or other deal with the relation of man to those divine powers which are sometimes felt to be irrational, sometimes to be cruel, and sometimes, alas, to be just» (apud JABOUILLE et al, 1993: 44)*

Concluindo, o mito possui o poder de representar a união entre o passado e o presente, o irreal e o real, o absurdo e a lógica, permitindo-nos estabelecer relações entre figuras geográfica e cronologicamente distantes. Como analisa Victor Jabouille (1994), a mitologia é o que nos permite pensar em Hércules, herói universal da cultura clássica, e recordar o famoso *Spider Man* da televisão e do cinema, assim como pensar em Teseu e lembrar de Zorro e, ainda, pensar em Édipo e recordar Rômulo e Remo (JABOUILLE, 1994: 13). É neste sentido que defendemos a universalidade e atualidade do mito, «vocábulo comum que remete para a cultura antiga, para o passado, para a literatura e para a criação artística em geral» (*ibidem*), sendo uma «constante na vida do homem contemporâneo» (JABOUILLE, 1994: 7). Reconhecerão os jovens, nossos alunos, a universalidade da mitologia e o poder do mito? Cremos que um dos motivos que contribui para a desmotivação e desinteresse dos discentes poderá estar relacionado com a falta de reconhecimento das relações que o mito estabelece com a atualidade. No próximo subcapítulo, refletiremos acerca do lugar do mito na aula de latim com a finalidade de averiguar a possibilidade de conciliar a instrução e a educação através da mitologia.

### 3.3. Papel da mitologia na formação cívica do indivíduo: a aula de latim

*«Os mitos estão ainda vivos e fundamentam e justificam todos os comportamentos e atividades humanas» (Mircea Eliade)*

A disciplina de latim atravessa, cada vez mais, um período de crise, sobretudo no que diz respeito à motivação dos alunos, segundo os quais é inútil aprender uma *língua morta*. Ora, se os professores, em geral, têm a árdua tarefa diária de defender as suas disciplinas do desinteresse dos discentes e se esta é uma realidade do ensino do português, como demonstrámos no capítulo anterior, também o é no ensino do latim. Todavia, em maior escala. Se a aprendizagem do português é considerada, muitas vezes, dispensável pelos estudantes, porque assumem que não precisam aprender uma língua que *já falam*, o caso do latim é o oposto. Há que reconhecer que a aprendizagem do latim difere da aprendizagem de outras línguas estrangeiras, pelo que exige do professor novos mecanismos e estratégias didáticas. Não sendo uma língua moderna, mas antes uma língua de cultura, com a qual os alunos possam contactar no seu quotidiano, através do cinema ou da música (como o caso do inglês, por exemplo) e, sobretudo, pelo facto de não ser uma língua falada atualmente, o seu interesse para os jovens é quase nulo. Cabe, pois, aos professores, imperadores da disciplina, revelar que a aprendizagem do latim contribuirá não só para o enriquecimento linguístico, mas também para o enriquecimento cultural e para o conhecimento de novos povos e seus costumes. É neste sentido que Cristina Silva (1995) realça que o latim *«deverá ser uma disciplina que, para além do alargamento cultural e linguístico, lhe permita proceder a um relacionamento entre o passado e o presente e que, sobretudo, contribua para o seu desenvolvimento pessoal e social»* (SILVA, 1995: 258). Poderá tal finalidade ser concretizada pela mitologia? Contribuirá a mitologia para as finalidades do programa, que incluem o conhecimento linguístico, cultural e a preparação dos alunos para a vida social?

Reconhecendo que um dos principais objetivos do programa de latim passa pela aprendizagem da língua, o contacto com o texto, para tal efeito, é indispensável. No



caso específico do latim, a leitura e tradução do texto latino é imprescindível, contribuindo não só para o desenvolvimento dos conhecimentos da língua latina, mas também para uma reflexão acerca da língua portuguesa, uma vez que o estudo das línguas clássicas *«pode, em suma, ajudar não só o estudante no conhecimento linguístico geral como também na tomada de consciência das raízes da sua própria língua (a língua materna) e das línguas romanizadas, concentrando-se ainda no modo como as palavras e ideias são equacionadas»* (ABREU, 1993: 230). De que modo poderão, então, as narrativas míticas contribuir para a instrução linguística? Na medida em que o contacto com mito é realizado através do texto latino, é possível, através da leitura e tradução do texto, aplicar conhecimentos linguísticos, culturais e, simultaneamente, refletir acerca da língua e cultura portuguesa. Mas contribuirão os mitos unicamente para a instrução linguística? Não nos parece que tal seja o caso.

Como sabemos, o ensino do latim caracteriza-se também pela aprendizagem de cultura, que poderá ser transmitida pela mitologia. Importante para o conhecimento da língua, através de atividades de leitura e tradução, o mito é também essencial para a transmissão de conhecimentos culturais, permitindo um regresso ao passado. (SILVA, 1995: 259). Note-se que um dos objetivos expressos pelo programa de latim é precisamente o retorno ao passado *«numa atitude de busca das nossas raízes, através do estudo de textos»* (MARTINS, 2001: 6), nomeadamente através das lendas e mitos romanos, que nos permitem aceder às origens de Roma. Nesse sentido, e porque só é possível estudar a cultura em articulação direta com a língua, *«veículo de transmissão dessa cultura»* (*ibidem*), as narrativas míticas assumem um lugar central no ensino do latim – motivo pelo qual são um dos principais objetos de estudo no 10º ano de escolaridade. Ora, os mitos, para além de contribuírem decisivamente, como demonstrámos, para o conhecimento linguístico e cultural, permitem a concretização de algumas das metas projetadas pelo programa de latim para o 10º ano, tais como:

*«Contribuir para a compreensão da génese da cultura ocidental; Proporcionar um melhor entendimento de elementos que estruturam a cultura portuguesa; Contribuir para a salvaguarda da identidade nacional e do património linguístico; Fomentar, pelo enriquecimento da linguagem, uma melhor expressão do pensamento; Adquirir conhecimentos específicos de cultura e civilização romanas; Identificar a permanência de elementos culturais romanos na moderna civilização ocidental; Relacionar aspectos*

*relevantes da cultura portuguesa com a cultura clássica; Verificar a relação lexical entre a língua portuguesa e a latina; Relacionar a estrutura da língua materna com a da língua latina; Conhecer a estrutura da língua latina» (MARTINS, 2001: 5).*

Concluímos, deste modo, que a mitologia contribui decisivamente para a instrução linguística e cultural, assim como para a concretização de diversos objetivos do programa. Note-se como, a partir do estudo de uma narrativa mítica na aula de latim, é possível abordar conteúdos linguísticos e gramaticais, através da leitura, análise morfosintática e tradução do texto, assim como conhecimentos culturais, estabelecendo uma ponte entre o passado e o presente e entre a cultura romana e a portuguesa.

Mas qual a relação dos discentes com as narrativas míticas? Através da nossa humilde, e ainda diminuta, experiência no ensino do latim, foi com algum espanto que verificámos que, embora revelem interesse por mundos e figuras fabulosas, os nossos alunos não reconheciam qualquer relação entre a mitologia e a atualidade, nem com aspetos da sua vida pessoal. Quando questionados, numa das primeiras aulas, acerca da atualidade da mitologia, os alunos responderam decididamente que não existia qualquer relação, sendo os mitos apenas relatos da antiguidade. Perante tal realidade, impõe-se revelar a universalidade e atualidade da mitologia, conduzindo os discentes ao reconhecimento de que *«o imaginário dos mitos é, acima de tudo, uma realidade com que eles estão perfeitamente familiarizados»* (GONÇALVES, 1995: 317). Foi nesse sentido que, como demonstraremos posteriormente, adotamos estratégias e atividades que propiciassem a relação entre as narrativas míticas e a vida atual dos discentes, revelando que, para além da sua importância para o conhecimento das origens, a mitologia, através do conhecimento do passado, protege-nos do presente e prepara-nos para o futuro.

Chegamos ao momento de abordar o cerne da questão: poderão os mitos contribuir para a formação cívica dos alunos? De que modo? Tal como o programa de português, também o programa de latim evidencia outras finalidades relacionadas não com o *aprender a fazer*, mas com o *aprender a ser*, revelando que, para além de instruir, a disciplina de latim deve educar, contribuindo para a integração dos discentes na vida social e profissional.

*«A disciplina de Latim é, pela especificidade da sua natureza  
(contacto com um passado cujos valores humanos são permanentes,*

*reflexão sobre a língua que obriga a uma melhor estruturação do pensamento e reforça a competência comunicativa, uma análise e uma reflexão que permitem o relacionamento de culturas e saberes), um pilar importante nessa construção do ser integral» (MARTINS, 2001: 3).*

De acordo com o programa de latim, *«pretende-se (...) habilitar todos os jovens que o frequentarem com uma bagagem de vida indispensável para a sua integração num mundo cada vez mais incerto, em acelerada e profunda evolução, caracterizado pela mobilidade, pelo multiculturalismo e multilinguismo» (MARTINS, 2001: 3).* O mesmo defende um processo que *«deve ultrapassar a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica), e que passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser» (ibidem).* Ora, para além dos objetivos linguísticos e culturais, atrás citados, o programa apresenta outros objetivos direcionados para formação cívica, tais como: *«Consciencializar, pelo confronto do presente com o passado, para a perenidade de valores humanos; contribuir para o desenvolvimento de valores como cidadania, tolerância e diálogo inter-cultural; contribuir para a formação integral do jovem» (MARTINS, 2001: 5).* Poderá tal desafio conferido à disciplina de latim ser realizado pelas narrativas míticas? Através da articulação entre o passado e o presente, pelo confronto com novas realidades e pela sua universidade e atualidade, acreditamos que os mitos poderão contribuir para a concretização de tal finalidade.

De modo a responder à questão central que nos propusemos, um dos primeiros aspetos a abordar diz respeito à relação do mito com o leitor. Perante uma narrativa mitológica, a posição do leitor não deve ser meramente passiva, pois não é pelo facto de aquela história não ter acontecido que não terá um efeito na realidade de cada um. Nesse sentido, segundo Lévi-Strauss, *«a nossa posição não se pode limitar a considerarmos esta história completamente absurda e a ficarmos satisfeitos ao taxá-la de uma criação imaginosa de uma mente entregue ao delírio» (LÉVI-STRAUSS, 1978: 36).* Devemos, pelo contrário, incentivar os discentes, enquanto leitores, a questionar o porquê deste ou daquele acontecimento e a relacioná-lo com as suas próprias vivências. É através dessa relação que o mito possui com a atualidade e com a vida que poderá atuar sobre a consciência cívica do homem.

Reconhecendo que o mito não se destina a satisfazer curiosidades científicas, cremos que as narrativas mitológicas facultam a oportunidade de viver novas realidades, respondendo não só a necessidades religiosas, mas também a necessidades e modelos morais de ordem social. Possuindo uma função indispensável à sociedade, o mito poderá, deste modo, através das experiências de vida que faculta, clarificar valores éticos e morais, fornecendo também «*regras práticas para uso do homem*» (Malinowski *apud* ELIADE, 1963: 24). Através da apresentação de determinadas culturas e seus costumes, o que pressupõe o estabelecimento de determinadas ordens / regras de conduta, o mito acaba por se assumir também como fonte de conhecimento ético, acabando por transmitir valores, mas cabendo sempre ao leitor escolher aqueles com que mais se identifica. E qual o papel do professor nessa descoberta? Como já havíamos formulado anteriormente, o nosso objetivo não passa pela imposição, mas pela descoberta, através da literatura e da mitologia, de novos modos de estar no mundo. É nesta perspetiva que Maria Gonçalves (1995) apela à pedagogia do imaginário, isto é, uma pedagogia que permita a cada aluno novas descobertas, sem contudo as impor, «*propondo percursos que permitam a cada jovem apropriar-se de poderes que, de facto, ele ignora e que são susceptíveis de alargar os domínios conjuntos da sua sensibilidade, do seu sonho, das suas aventuras oníricas, da sua tomada de consciência da realidade*» (GONÇALVES, 1995: 320). Tais percursos e descobertas, que, embora contando com o auxílio e orientação do docente, contemplarão maioritariamente a individualidade de cada um, poderão passar pelo estudo das narrativas mitológicas, capazes de despertar no homem pensamentos, sentimentos e até valores que lhe eram desconhecidos, contribuindo para a descoberta de novas realidades e de si mesmo (LÉVI-STRAUSS, 1978: 13).

Manuel Viegas Abreu (2005) coloca-nos diante de duas perspetivas distintas: enquanto para Ribot as narrativas míticas são «*produções da imaginação em estado puro, ou seja, sem intervenção, entrave ou controlo de qualquer outro processo ou instância psicológica de ordem superior, como o pensamento ou a razão*», para Wundt os mitos possuem uma «*função social de identificação e coesão comunitária com origem na necessidade de se aprender, descrever e representar o sentido das contingências da vida sob a forma de narrativas expressas na linguagem comum*» (ABREU, 2005: 22). Defendendo a visão de Wundt, consideramos que, de facto, através da mitologia são reveladas as inquietações do ser humano perante um mundo instável, contribuindo para a autognose de cada um.

Esclarecidas as facetas educativa e formativa do mito, como pô-las em prática na aula de latim? Através das narrativas míticas assistimos às inquietações do homem, à sua conduta no mundo, com suas virtudes e defeitos, o que nos permite refletir acerca da nossa própria conduta e, eventualmente, alterá-la. É através do reconhecimento do âmago do ser humano que o homem melhor se poderá preparar para enfrentar as vicissitudes da vida. Nesse sentido, e tendo em conta que *«no mito se reflete a polifacetada variedade da experiência humana, não redutível a um modelo único»* (ROCHA PEREIRA, 2005: 17), concluímos que é a partir da sua multiplicidade de perspectivas, abrangendo todo o mundo e uma grande diversidade de experiências, assim como pelo conhecimento específico do homem que proporciona, que o mito poderá contribuir para a educação para a cidadania e para os valores na aula de latim. Através das inúmeras interpretações que propicia, permitindo que o seu alcance seja único em cada indivíduo, a validade do mito e a sua atualidade são irrevogáveis e inesgotáveis. É nesta perspectiva que Maria Helena da Rocha Pereira (2005) compara o mito a um labirinto, na medida em que, tanto um como outro, nos oferecem múltiplos caminhos, tendo em conta a diversidade de interpretações e lições que um mesmo mito nos transmite (PEREIRA, 2005: 16).

É pelo reconhecimento de que as funções das narrativas míticas são inesgotáveis, polivalentes e integradoras que defendemos que, para além de dar sentido e apreender toda a complexidade da vivência humana, transmitindo uma diversidade de relações do homem com o mundo, consigo mesmo e com os outros, os mitos possuem uma importante função social e pedagógica, *«assegurando o sentimento de identificação com o herói e promovendo a adesão aos valores, ao estilo de vida que a narrativa veicula»* (ABREU, 2005: 29). Importa, assim, destacar e defender o lugar central da mitologia na aula de latim, que para além de contribuir para a instrução linguística e cultural, assume um importante papel na formação cívica dos alunos.

Há que realçar que na raiz das narrativas míticas existem, sobretudo, motivações sociais e axiológicas, existindo uma íntima relação entre a mitologia e a educação para os valores. Fontes de conhecimento, as narrativas míticas caracterizam-se pela apreensão integral da essência humana, apresentando o homem nas suas relações interpessoais e sociais, no plano dos valores estéticos e éticos. Daí que Manuel Abreu conclua que *«é com fundamento numa visão da pluralidade motivacional e funcional das narrativas míticas que se torna passível uma leitura integradora dos mitos, uma vez que todos eles se reportam ao ser complexo, diacrónico, trágico e esperançoso da*

*existência humana*» (ABREU, 2005: 32). Também Joseph Campbell (1990) defende a existência de uma íntima relação entre a mitologia e os valores, na medida em que o mito é um alimento vital e indispensável ao ser humano, pois transmite ensinamentos sobre a vida e, sobretudo, sobre como vivê-la. De acordo com o mesmo autor, o mito tem quatro funções centrais: a função mística «*dando conta da maravilha que é o universo*»; a função cósmica «*mostrando qual é a forma do universo*»; a função sociológica de «*suporte e validação de determinada ordem social*» e a função pedagógica que ensina a «*como viver a vida humana sob qualquer circunstância*» (CAMPBELL, 1990: 45). É de acordo com tais funções que advogamos a sua importância para a concretização de uma instrução aliada à educação para a cidadania e para os valores na aula de latim.

Não poderíamos deixar de realçar a teoria funcionalista, segundo a qual o mito reforça a coesão social de uma sociedade, servindo de transmissão de uma ordem tradicional das instituições e dos comportamentos (JABOUILLE, 1994: 72). É importante compreender que através do funcionalismo não se procura o significado das narrativas míticas, mas a sua função social enquanto fundamento de usos e normas. É neste sentido que Bronislaw Malinowski defende que o mito «*protege e reforça a moral*», constituindo um «*ingrediente vital da civilização humana*» (apud JABOUILLE, 1994: 72)

Note-se que o facto de relatar factos irreais e de as suas personagens serem essencialmente seres sobrenaturais não deverá ser um motivo de depreciação ou que invalide a função antropológica e social do mito, uma vez que basta tais narrativas serem verosímeis, no sentido aristotélico, para terem um efeito no ser humano. Saliente-se, neste sentido, a visão pedagógica sobre o mito de Harry Rodrigues Bellomo, que realça a necessidade que não encarar o mito somente pela essência fabulosa: «*Trabalhamos o mito despojado de sua capa fantástica para chegar ao cerne da questão, a fim de que possamos perceber o grande problema que ele está representando. Assim, a mitologia (...) trabalha com todos os problemas universais, explicando através do mito as angústias, medos, esperanças e instintos do ser humano em suas relações com o meio social e natural*» (BELLOMO, 2005: 92).

Concluimos, assim, com a defesa da potencialidade instrutiva e educativa das narrativas mitológicas, que poderão contribuir para a formação cívica dos alunos, ao mesmo tempo que transmitem a língua e cultura latina. Na medida em que «*proporcionam maneiras de ver o mundo, maneiras diferentes criadas pelo homem*»

(SILVA, 1995: 262), os mitos permitem que o ser humano contacte com diversas perspetivas de vida, que contribuirão para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos. É, de facto, muitas vezes através das «*histórias vindas das profundezas da vida popular*» e da «*substância dos significados do mito*» que o ser humano se encontra a si próprio (GONÇALVES, 1995: 320), motivo pela qual cremos que a educação para a cidadania poderá ser facultada pela mitologia nas aulas de latim.

Recordando, com Salústio, que os mitos são «*coisas que nunca aconteceram, mas existem sempre*» (GONÇALVES, 1995: 325), concluímos que os mitos, representando tanto a tradição popular quanto o quotidiano hodierno, configuram uma importante fonte de cultura, assim como o meio privilegiado de o homem aceder à sua verdadeira essência.

## 4 – Condições pragmáticas

### 4.1. Contextualização da escola

O estágio pedagógico, a partir do qual desenvolvemos o presente trabalho de investigação-ação, decorreu na Escola Secundária Camilo Castelo Branco, situada em Vila Nova de Famalicão, contando, evidentemente, com o apoio da Faculdade de Letras do Porto – na qual decorreram os seminários de Iniciação à Prática Profissional a cargo da Professora Doutora Sónia Valente, no que diz respeito ao português, e da Professora Doutora Marta Várzeas, no que diz respeito ao latim. Não esquecendo os supervisores, Professor Doutor Jorge Deserto e Professora Doutora Ana Ferreira, sempre disponíveis para qualquer auxílio.

Inicialmente denominada de *Liceu Nacional de Sá de Miranda*, a Escola Secundária Camilo Castelo Branco foi fundada no mês de outubro de 1969, em Vila Nova de Famalicão, sob a presidência de Manuel João Dias Costa. Com um corpo docente formado por dez professores, a sua oferta educativa centrava-se na aprendizagem da língua francesa, religião moral e educação física. E assim surgiu «*aquela que mais tarde viria a ser a Escola Secundária Camilo Castelo Branco*» (Site Oficial da ESCCB).

A fundação do Liceu Nacional de Sá de Miranda marcou uma fase de evolução na vila famalicense – onde só existia uma Escola Comercial e Industrial -, contribuindo para a supressão de carências a nível escolar. Propiciando aos jovens a possibilidade de prosseguir os estudos liceais, evitou também uma série de deslocações incómodas para estabelecimentos de ensino mais longínquos. A primeira secção do Liceu Nacional de Sá de Miranda começou por se localizar na zona central de Famalicão, aproveitando as instalações de um hospital. Todavia, o progressivo aumento da população conduziu à mudança de espaço da escola para as instalações de uma antiga cadeia até 1984 – altura em que se sentiu a necessidade de criar instalações de raiz face ao número elevado de estudantes. Assim, a 2 de abril de 1986, já com novas instalações e sob a presidência do



Doutor Joaquim Custódio de Araújo Carneiro, a escola passa a designar-se definitivamente Escola Secundária Camilo Castelo Branco<sup>4</sup>.

Atualmente, com uma oferta educativa diversificada – desde cursos científicos que preparam os alunos para o seguimento dos estudos, até aos cursos profissionalizantes que os preparam para o mundo do trabalho – a ESCCB é uma escola moderna, devidamente equipada e preparada para os desafios colocados pela sociedade. Conhecida também pelo seu forte pendor cultural e humano, a partir do ano letivo 2000/2001, a ESCCB apostou num projeto educativo que, para além do sucesso escolar, valoriza o relacionamento pessoal e os valores. Vejamos as principais metas definidas pela escola: «*valorização das relações interpessoais; promoção do sucesso escolar e transmissão de valores; reforço da identidade da ESCCB*» (Site Oficial da ESCCB). Caracterizada pelo seu dinamismo, trata-se de uma escola associada a diversos projetos, entre os quais se destaca o Clube de Teatro, assim como os projetos associados à divulgação linguística e científica, como o “Português em Linha”, o “English Corner”, “Le Coin du Français”, “El Ricón del Español” e o Clube de Ciência.

## 4.2. Caracterização das turmas

Para o estágio pedagógico foram-nos atribuídas quatro turmas do ensino secundário, escolhidas pelas orientadoras de português e de latim, Professora Sandra Raquel Silva e Professora Teresinha de Sá, respetivamente. Para a disciplina de português foi-nos destacado o 10ºA e o 11ºD, ambas turmas do curso Científico-tecnológico da área das ciências e tecnologias. No caso do Latim, ficamos com as duas turmas existentes na escola – o 10ºH e o 11ºL, ambas do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Começando pela caracterização das turmas de português, o 10ºA, turma composta por alunos oriundos de diferentes escolas, iniciou o ano letivo com 29 alunos, dos quais um nunca chegou a integrar verdadeiramente a turma, uma vez que foi transferido de

---

<sup>4</sup> Acolhido como patrono da escola, Camilo Castelo Branco é uma das principais referências culturais do concelho famalicense, onde viveu e produziu algumas das melhores obras da literatura portuguesa durante 26 anos.

escola antes do início do ano letivo. Ao longo do ano, a turma acabou por perder mais três alunos, terminando o ano letivo com 25 discentes.

Tratando-se de uma turma equilibrada relativamente ao número de raparigas e rapazes, não o era, todavia, em termos de aproveitamento. Embora a maioria dos discentes revelasse empenho e interesse, possuindo bons resultados não só na disciplina de português, mas em geral, existia, ainda assim, um núcleo com algumas dificuldades. Desse pequeno núcleo, alguns, embora se empenhassem e assumissem um comportamento adequado, não obtinham melhores resultados devido a dificuldades científicas, outros não conseguiam melhores resultados face ao desinvestimento na disciplina. Ainda assim, trata-se de uma turma que, em geral, é empenhada em obter bons resultados e dinâmica, participando ativamente nas atividades propostas não só pela professora regente, mas pelas professoras estagiárias. Relativamente à disciplina de português em concreto, a maior dificuldade que detetamos ao longo do ano letivo diz respeito à interpretação textual, sobretudo de textos poéticos – motivo pelo qual uma das prioridades foi colmatar tal dificuldade, insistindo em exercícios relacionados com a interpretação textual. Sendo uma turma de área das ciências e tecnologias e manifestando sempre um grande interesse pelas novas tecnologias, um dos principais desafios com que nos deparamos foi motivar os discentes para a leitura do texto literário e, sobretudo, para um trabalho mais individual, tendo em conta que constantemente solicitavam a concretização de trabalhos de grupo. Tendo em conta que se trata de uma turma que, desde o início do ano, revelou uma grande união entre si, optou-se por permitir que as apresentações destinadas à avaliação oral fossem realizadas em grupo. E eis que uma das principais surpresas com que nos deparamos foi a qualidade e criatividade das suas apresentações – mais direcionadas, obviamente, para aspetos científicos e para as novas tecnologias. Embora inicialmente os discentes tivessem revelado não gostar de literatura, e sobretudo de poesia, foi com satisfação que, no final do ano letivo, através de estratégias diversificadas e da união entre as novas tecnologias e a literatura – recorrendo à visualização de documentários e pequenos vídeos didáticos em correlação com a temáticas em questão –, verificamos uma melhoria gratificante e um certo interesse pelos textos poéticos que os levou a participar, a pedido da Professora Sandra Raquel, num colóquio dedicado a Eugénio de Andrade, onde alguns discentes declamaram alguns dos seus poemas.

Recordando que uma das principais estratégias a que recorremos para a concretização do projeto foram atividades de produção escrita (como veremos de

seguida), o 10ºA, embora com algumas dificuldades, sobretudo a nível de pontuação, revelou-se uma turma cumpridora (entregando todas as atividades dentro dos prazos acordados) e com uma faceta humana que, face a certos comportamentos mais infantis e próprios da idade, não é detetável à primeira vista. Através das atividades realizadas, revelaram que se sentem mais motivados a ler e a escrever textos que relacionem a literatura com a atualidade e com a sua vida pessoal. Se inicialmente, face à questão “para que serve a literatura?”, alguns responderam honestamente “para nada”, no final do ano, a maioria dos discentes revelou reconhecer o poder do texto literário na atualidade e no seu modo de encarar o mundo.

O 11ºD iniciou o ano letivo com 27 alunos, tendo terminado com 26, uma vez que uma aluna, já no final do 3º período, pediu transferência para um colégio. Provavelmente uma das turmas mais equilibradas, o 11ºD é uma turma com objetivos semelhantes, nomeadamente o desejo e ambição de ingressar no ensino superior em cursos de Medicina e Engenharia. Tal ambição é um dos motivos pelo qual uma das principais preocupações da turma seja a média. Embora confirmem uma maior importância às disciplinas específicas, como a matemática, físico-química e biologia, não deixam de revelar uma preocupação e empenho pelas restantes disciplinas, como o português. Ainda assim, sentimos que tal importância conferida às disciplinas específicas, em certos momentos – como em situações de avaliação e testes – chega a prejudicar a atenção e concentração dos discentes, com particular prejuízo para o português. em outras disciplinas, nomeadamente na disciplina de português.

O seu equilíbrio revela-se também no comportamento em sala de aula e nos resultados obtidos: em geral são discentes empenhados, respeitadores, cumpridores e bastante participativos. A sua preocupação, sobretudo com a avaliação, leva-os ao constante questionamento, evitando sair da aula com qualquer dúvida e, muitas vezes, debatendo opiniões e expondo as suas próprias visões – o que para as professoras estagiárias foi um grande desafio, que contribuiu, sem dúvida, para uma melhor preparação para o futuro.

Embora, em geral, os resultados obtidos pelo 11ºD rondem os 17 e 18 valores, há que ressaltar que muitos dos alunos optavam por decorar a matéria, recorrendo também a explicações e manuais de apoio, revelando uma certa dificuldade na interpretação textual e cingindo-se, muitas vezes, unicamente ao que consta dos manuais. Assim sendo, um dos principais objetivos para o trabalho com a turma seriam a leitura e

interpretação textual, conferindo mais atenção ao que o texto transmite e não aos resumos.

Tal como já havíamos referido relativamente ao 10ºA, também o 11ºD revelou uma grande criatividade ao longo do ano letivo, sobretudo nas suas apresentações orais, nas quais apresentaram os livros de leitura obrigatória (um livro por período). Tratando-se de uma turma coesa e adulta, o 11ºD contribuiu para a concretização do nosso projeto com novas leituras e interpretações, revelando nos seus textos importantes reflexões e até preocupações invulgares para a sua idade. Embora fossem da área das ciências e tecnologias, alguns discentes do 11ºD revelaram possuir um interesse genuíno pela literatura, não se limitando às leituras obrigatórias. Assim, uma das grandes surpresas para nós foi reconhecer o gosto e interesse pela literatura por parte de certos discentes.

No caso do latim, embora tivéssemos duas turmas, o 10ºH e o 11ºL, o nosso projeto apenas incluiu o 10ºH, tendo em conta os conteúdos propostos pelo programa de latim para o 11º ano – não esquecendo que se trata de uma turma em ano de exame nacional, motivo pelo qual as suas aulas tiveram um pendor essencialmente gramatical, baseado na tradução e análise morfosintática de textos latinos.

Ainda que não tenha sido possível implementar o projeto no 11ºL, devemos confessar que foi uma das turmas que mais nos surpreendeu. Composta por 18 alunos, trata-se de uma turma bastante consistente e caracterizada sobretudo pelo interesse genuíno pela disciplina de latim – maioritariamente desprezada pelas camadas mais jovens. Embora confessassem, algumas vezes, ter gostado mais dos conteúdos abordados no 10º ano, sobretudo pelo grau de dificuldade do 11º ano, mantiveram a sua identidade, empenho e, com isso, resultados positivos. Com um comportamento exemplar em sala de aula, cumprindo todos os seus deveres, revelavam, em certos momentos, uma certa timidez, não sendo tão participativos como desejado e apenas intervindo quando solicitados. Ainda assim, foi uma enorme surpresa e um prazer trabalhar com jovens verdadeiramente interessados na língua e cultura latinas, alguns chegando mesmo a revelar o desejo de dar continuidade ao estudo do latim no ensino universitário.

Por fim, a nossa ação pedagógica centrou-se, ainda, no 10ºH, que iniciou o ano letivo com 16 alunos, terminando com 13, tendo em conta que três alunos, face à dificuldade da disciplina (justificação facultada pelos próprios), optaram por escolher outra disciplina opcional. Ora, contrariamente ao 11ºL, que desde o início do percurso evidenciou um grande interesse pelo latim, a maioria dos discentes do 10ºH não estava

sequer certa de que tinha escolhido o curso adequado, sendo muitos os que confessaram apenas ter escolhido latim porque não gostavam das restantes opções. Em geral, os discentes não tinham intenção de dar continuidade aos estudos após o 12º ano, existindo, pelo menos, dois alunos que revelaram interesse em mudar de curso para a área de desporto. Em termos de aproveitamento escolar, não era uma turma equilibrada, havendo poucos resultados altos, alguns baixos, situando-se a maioria entre os 12 e os 14 valores. Relativamente ao seu comportamento, o 10ºH foi, desde o início do ano letivo, uma turma respeitadora, bastante humana e unida. Todavia nem sempre cumpria os seus deveres, quebrando o ritmo da aula com atrasos, dispersões, brincadeiras e conversas paralelas, havendo a necessidade de repetir certos momentos da aula, devido à sua falta de atenção.

Ainda que o seu interesse pelo latim não fosse o desejado, conseguiram surpreender-nos, revelando a ambição de melhorar o seu percurso escolar, ao solicitar o auxílio das professoras estagiárias para rever as declinações latinas e algumas conjugações verbais. Já no final do ano, face às suas dificuldades, não sendo possível avançar na matéria como planeado os discentes, a pedido das professoras, compareceram a mais duas aulas extra, permitindo o cumprimento do programa e auxiliando as professoras estagiárias na concretização dos seus projetos, ao realizar as atividades propostas. Ainda que com alguma insistência para que alterassem o seu comportamento em sala de aula, o 10ºH terminou o ano letivo com alguma melhoria, manifestando intenções de se empenhar mais no 11º ano. Relativamente ao nosso projeto, se inicialmente nos deparamos com a tarefa de motivar uma turma sem qualquer interesse pelo latim ou pela mitologia, ao longo do ano, ao revelarmos o alcance da cultura clássica e a sua influência em diversos campos artísticos e na literatura, sentimos um certo espanto e até um maior interesse por parte dos discentes, que, com alguma insistência, acabaram por realizar as propostas solicitadas, contribuindo para as conclusões a que chegámos.

Em conclusão, através de turmas com perfis distintos e de áreas diferentes, respeitando as características de cada turma e de cada discente, foi possível averiguar com mais exatidão a validade da premissa com que partimos para o presente estudo. Embora tenhamos comprovado, em termos teóricos, a pertinência do presente estudo, tendo em conta os inúmeros poderes da literatura e da mitologia, será que a prática nos revelará o mesmo? Segue-se o relato da nossa ação pedagógica.

## 5 – Ação pedagógica

### 5.1. Apresentação genérica

O presente capítulo contemplará a descrição e reflexão crítica acerca da nossa ação pedagógica no presente ano letivo, assim como a apresentação genérica dos resultados obtidos.

De modo a responder à questão que nos propusemos com a realização deste projeto de investigação-ação (poderá a literatura e a mitologia, nas aulas de português e de latim, contribuir para a formação cívica dos discentes?), considerámos apropriado implementar nos planos didáticos estratégias que, aliadas ao cumprimento do programa, para além de servirem de motivação para a leitura do texto literário e da mitologia, nos permitissem demonstrar a ligação da literatura e da mitologia com a vida pessoal de cada discente.

Das quatro turmas que nos foram atribuídas no presente ano letivo (duas turmas de português – 10ºA e 11ºD – e duas turmas de latim – 10ºH e 11ºL), o nosso campo de ação incidiu somente em três turmas, não sendo possível implementar as mesmas estratégias e atividades no 11º ano de latim, pelo facto dos conteúdos privilegiados pelo programa para o 11º ano serem essencialmente gramaticais.

Começaremos por descrever brevemente os conteúdos abordados em cada turma e, posteriormente, analisaremos em que medida estes foram apropriados para os nossos objetivos.

Relativamente à nossa ação na disciplina de português, no 10ºH, tendo em conta os conteúdos privilegiados pelo programa e a organização e distribuição das regências por parte da orientadora, esta incidiu no estudo do texto poético, nomeadamente no estudo da lírica camoniana e dos poetas do século XX. No 11ºD, a nossa ação recaiu sobre as grandes obras literárias de língua portuguesa adotadas pelo programa, nomeadamente o *Sermão de Santo António aos Peixes* de Padre António Vieira, *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett e *Os Maias* de Eça de Queirós, através das quais tentámos averiguar o papel da literatura, não só para o desenvolvimento do conhecimento linguístico e cultural, mas também para formação cívica, que inclui o conhecimento que os discentes possuem de si próprios, dos outros e do mundo.

Em latim, no 10ºH, a nossa ação incidiu no estudo das narrativas mitológicas - nomeadamente o *mito de Prosérpina*, o *mito fundador de Roma*, o *Rapto das Sabinas* e o *mito de Dédalo e Ícaro* – através das quais nos propusemos, tal como em português, verificar o papel da mitologia para a formação cívica dos discentes, preparando-os para a vida social e profissional e alargando a sua visão do mundo e de si próprios enquanto cidadãos com direitos e deveres.

Realizada a síntese dos conteúdos abordados em cada uma das turmas, analisaremos, de seguida, as metodologias e estratégias adotadas em algumas regências e a sua utilidade para a finalidade do projeto. Começaremos pelo relato da nossa experiência na disciplina de português.

## **5.2. Atividades realizadas em português**

Relativamente à disciplina de português, um aspeto que contribuiu para o projeto foi a diversidade de textos literários com os quais tivemos a oportunidade de trabalhar, permitindo-nos falar da literatura em geral. Toda a variedade, desde o texto expositivo-argumentativo com o *Sermão de Santo António aos Peixes*, até ao texto poético através de Luís Vaz de Camões e de Miguel Torga, passando pelo texto dramático em *Frei Luís de Sousa* e terminando com o texto narrativo n' *Os Maias*, permitiu-nos, para além de contactar com diferentes registos linguísticos nas aulas de língua materna, refletir acerca do papel da literatura em geral para a formação cívica dos alunos, verificando também se existem textos mais propícios para tal reflexão.

De que modo e através de que estratégias, atuamos nas aulas de português para tal finalidade? A base de todas as estratégias utilizadas nas aulas de português foi a promoção das potencialidades do texto literário, destacando-se a relação que a literatura estabelece com o mundo em geral e com a vida pessoal de cada um. Para tal finalidade, algumas das estratégias utilizadas nas aulas de português foram: o recurso a imagens e *cartoons*, cuja utilização acabou por se revelar mais importante para a motivação da leitura do texto literário do que para o objetivo central da nossa investigação; a utilização de provérbios populares, pelo seu pendor valorativo; e atividades de produção escrita – um dos principais contributos para a nossa investigação, na medida em que nos permitiram aceder às reflexões pessoais das leituras de cada aluno.

Começaremos por relatar a nossa experiência com o recurso a imagens e *cartoons*. Todas as imagens e *cartoons* integrados nos planos didáticos foram criteriosamente escolhidos pela docente, de acordo com a temática em questão, e utilizados com a finalidade de propiciar momentos de interdisciplinaridade, promovendo a relação da literatura com outras formas de arte e incentivando à reflexão acerca do mundo em geral. Poderão os recursos extratextuais contribuir para a nossa finalidade? Esta foi uma das primeiras questões que nos colocamos a nós mesmos. Uma vez que um dos objetivos do projeto visa, também, contribuir para a motivação dos discentes para a leitura do texto literário, poderá a utilização de recursos extratextuais contribuir para tal motivação? Ou pelo contrário servir de distração? E para o objetivo central da presente investigação, contribuirão estes recursos para a análise do papel da literatura na formação cívica dos alunos? Recorremos à utilização de imagens e *cartoons* em diversas aulas e de formas distintas (ora utilizados como atividades de pré-leitura, ora como atividades de pós-leitura) o que nos permitiu concluir que a utilização de recursos extratextuais contribui, sobretudo, para combater a desmotivação dos alunos face ao texto literário. Perante um mundo cada vez mais marcado pela imagem, a utilização de recursos visuais em sala de aula revela-se extremamente aliciante para os discentes e, se devidamente articulado com a literatura, poderá servir de ponte entre o texto e a vida, motivando reflexões interessantes.

A primeira aula onde se recorreu à utilização de imagens / *cartoons* foi a aula dedicada ao estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes*, onde o *cartoon* foi utilizado como atividade de pré-leitura. Posteriormente, recorremos à mesma estratégia, como atividade de pós-leitura – a qual acabou por se revelar mais benéfica, explicaremos adiante o porquê.

Na aula dedicada ao estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes*, a utilização do *cartoon* (vide anexo I) revelou-se, por um lado, útil, na medida em que contribuiu, pela crítica que apresentava, para que os discentes estabelecessem a relação entre a crítica veiculada pelo sermão e a sua experiência de vida pessoal. Todavia, o facto de ter sido apresentado antes da leitura do texto, condicionou a leitura dos discentes, que, nas suas intervenções, acabaram por se colar demasiado ao *cartoon* e não tanto ao texto – nosso objetivo primordial. Embora o *cartoon* estivesse diretamente ligado ao sermão – na medida em que apresentava uma crítica aos homens que muito se vangloriam, tal como os peixes roncadores, contribuindo para a compreensão de que todo o sermão é uma alegoria e que as repreensões aos peixes são, na verdade, repreensões dirigidas aos



homens – e tivesse propiciado a ligação entre o texto e o mundo (os discentes concluíram que as críticas veiculadas por Padre António eram atuais e dirigidas ao homem em geral, dando exemplos concretos de pessoas que muito falam, mas pouco fazem), sentimos que a leitura dos alunos foi conduzida pelo *cartoon*, assim como a relação que efetuaram com a sua experiência pessoal, quando o principal objetivo era que as reflexões surgissem das suas leituras pessoais e que fosse o texto literário o propiciador de tais reflexões.

Reparemos, agora, na experiência realizada na aula dedicada ao estudo de *Frei Luís de Sousa*, onde a imagem (*uide* anexo II) foi utilizada como atividade de pós-leitura. O facto de a imagem apenas ter sido utilizada no final da leitura do texto e não anteriormente, como no *Sermão de Santo António aos Peixes*, contribuiu para que toda a aula se centrasse na análise textual – uma das grandes dificuldades da turma. Centrando a atenção dos discentes na leitura, análise e interpretação do texto literário, concluímos que o texto, por si só, ainda sem a utilização da imagem - que só ocorreu no final da aula – conduziu os discentes à reflexão de aspetos atuais, que ocorrem no seu quotidiano. Neste caso em concreto, referimo-nos à análise das cenas finais que contemplam a morte de Maria. A imagem, que havia sido escolhida para propiciar a reflexão acerca do papel da sociedade sobre o indivíduo, acabou por apenas servir de confirmação de uma reflexão já iniciada pelos discentes, em conjunto com a docente, aquando da análise do texto.

Seguimos a mesma estratégia numa aula dedicada ao estudo d' *Os Maias*, utilizando um *cartoon* (*uide* anexo III) diretamente articulado com a crítica queirosiana como atividade de pós-leitura e o resultado revelou-se igualmente produtivo. No final de uma sequência de duas aulas dedicadas ao estudo da crónica de costumes, após analisarmos o episódio cómico, mas extremamente crítico, do jantar em casa dos Gouvarinho, a utilização do *cartoon* contribuiu para combater o cansaço dos discentes – após sensivelmente sessenta minutos de leitura e análise textual – permitindo, ainda, um momento de interdisciplinaridade e motivando-os para o reconhecimento da universalidade e atualidade do texto literário.

Sendo um dos nossos objetivos combater a desmotivação dos discentes, concluímos que os recursos extratextuais são um importante complemento do texto literário, ainda que devam ser utilizados como atividades de pós-leitura, conferindo um ritmo mais dinâmico à aula e quebrando certos momentos considerados monótonos pelos mais jovens. É, ainda assim, importante reconhecer que tais estratégias nunca

poderão substituir a leitura do texto literário, permitindo que os discentes usufruam da sua leitura e daquilo que o texto literário lhes oferece, daí que tenhamos considerado mais produtivas as aulas em que as imagens apenas foram apresentadas após a leitura e análise textual. Relativamente à utilização da imagem / *cartoon* para o nosso objetivo central, verificar o papel da literatura para a formação cívica dos discentes, esta acabou por se revelar não tão importante quanto inicialmente pensámos. A experiência revelou-nos que, embora os discentes adiram mais facilmente à imagem e esta facilite o reconhecimento das relações que o texto estabelece com o mundo em geral, a sua utilização como atividade de pré-leitura poderá, eventualmente, condicionar a leitura dos alunos. Nesse sentido, concluímos que tais recursos contribuirão essencialmente para a motivação dos discentes, sendo o texto literário, por si só, propiciador de reflexões importante acerca do mundo em geral.

Outra estratégia utilizada nas aulas de português foi o recurso ao provérbio popular. Embora se trate de uma forma de cultura popular que provém da antiguidade, tendo em conta a sua índole universal e atemporal, revelou-se apropriado e pertinente para a nossa investigação. A sua utilização, em articulação como o texto literário, propiciou reflexões importantes acerca do mundo e da sociedade em geral – como adiante demonstraremos através dos resultados da atividade realizada em torno da leitura do *Sermão de Santo António aos Peixes*, no qual Padre António Vieira recorre ao provérbio.

A nossa experiência com o provérbio popular contou com duas fases: numa primeira fase, o provérbio estava presente no *Sermão de Santos António aos Peixes*, do qual partimos para uma atividade de produção escrita; numa segunda fase, os discentes tiveram a tarefa de pesquisar provérbios populares que se enquadrassem na leitura d' *Os Maias*. Tentaremos, com base na nossa experiência, demonstrar em que medida a sua utilização contribuiu para os objetivos da nossa investigação.

Relativamente à primeira fase, como já referido, o provérbio surgiu em articulação direta com o *Sermão de Santo António aos Peixes*, no qual Padre António Vieira, no capítulo dedicado às repreensões aos peixes (capítulo V), recorre a um provérbio popular para caracterizar os defeitos dos peixes voadores (e do homem em geral) - «*Quem quer mais do que lhe convém, perde o que quer e o que tem*». Recordemos, com Anabela Brito Mimoso (2008), que «*os textos literários também a eles recorrem para criticar costumes (através da sátira ou ironia), para exemplificar acções, para reforçar ideias, para dar autoridade às ideias do autor, para mostrar erudição e mesmo para*

*ensinar a língua e os valores»* - que é exatamente o que faz Padre António Vieira no sermão.

Tendo em consideração os objetivos da nossa investigação, consideramos apropriado partir da leitura do sermão, em articulação com o provérbio utilizado por Padre António Vieira, para uma atividade de produção escrita (*vide* anexo IV) – na qual os discentes tinham de produzir um texto argumentativo (baseado na leitura do sermão), escolhendo apenas uma de três frases (retiradas do sermão) para defender ou refutar, sendo uma delas o provérbio popular - «*Quem quer mais do que lhe convém, perde o que quer e o que tem*». De modo a não comandar a reflexão dos discentes relativamente à sua leitura pessoal do sermão, optámos por dar-lhes mais do que uma hipótese. Todavia, de uma turma composta por trinta alunos, todos eles escolheram defender o provérbio, revelando que os provérbios, pela sua universalidade, os motivam para refletir.

Através da atividade de produção escrita, que articulou a leitura do sermão com o provérbio popular, concluímos que é possível integrar na aula de língua, através da literatura, uma reflexão do mundo e da sociedade em geral, promovendo a educação para a cidadania. Os textos dos discentes foram essenciais para tal conclusão, como tentaremos demonstrar de seguida.

Os resultados obtidos com esta atividade foram surpreendentes, em primeiro lugar, pelo facto de toda a turma ter escolhido realizar o texto argumentativo sobre o provérbio e, em segundo, porque todos, sem exceção, defenderam a sua universalidade, atualidade e utilidade, reconhecendo o *Sermão de Santo António aos Peixes* como um texto que nos faculta verdadeiras lições de vida. A maioria dos discentes articulou aspetos debatidos em aula e a sua leitura pessoal com situações reais que acontecem no seu quotidiano, recorrendo a exemplos concretos para demonstrar que as críticas que Padre António Vieira efetua aos peixes servem para o homem em geral. Eis alguns exemplos:

- «*Algumas pessoas, tal como os peixes voadores, querem mais do que podem, acabando por perder tudo. Um exemplo de ambição desmedida são aquelas pessoas que querem ter uma casa ou um carro melhor e pedem empréstimos ao banco, mesmo sabendo que não os vão conseguir pagar. Essas pessoas, pela sua ambição em demasia, acabam por perder o que queriam, mas também o que tinham através de penhora dos seus bens.*»;

- *«Tal como aconteceu com os voadores, também o povo português não estando satisfeito com o elemento que lhe foi predestinado, a Terra, quis também a imensidão do mar, acabando por perder os territórios conquistados e os oceanos outrora navegados.»*

Alguns alunos, inclusive, recomendaram a leitura do sermão, afirmando que se trata de uma obra que nos faz repensar as nossas ações e a nossa conduta na sociedade. Passando a citar: *«Ao lermos o Sermão de Santo António aos Peixes, somos obrigados a fazer uma análise à nossa conduta diária.»* Para além da defesa e recomendação da leitura do sermão, alguns defenderam, ainda, a utilidade dos provérbios afirmando que *«os provérbios são sábias palavras que desde pequenos ouvimos dos “mais velhos”»*.

Em geral, os alunos revelaram que o *Sermão de Santos António aos Peixes* foi um texto que, para além da sua beleza linguística, lhes transmitiu valores universais, sendo a sua leitura benéfica para todo o ser humano. A sua participação ativa e crítica na aula, assim como os seus textos, demonstraram que a leitura do sermão não os deixou indiferentes e que os fez refletir acerca da conduta do ser humano, repensando a sua própria ação. As suas reflexões revelaram também que a leitura do sermão contribuiu para a sua construção e crescimento enquanto pessoas, através das críticas e conselhos que veicula. Vejamos algumas das conclusões dos alunos:

- *«O provérbio transmitido pelo sermão é um grande lema de vida a seguir.»;*
- *«Após a leitura do capítulo V do sermão, concluo que os conselhos transmitidos por Padre António Vieira são verdadeiros e pertinentes, não só na sua época, como também nos dias de hoje.»;*
- *«O provérbio presente no sermão é um ensinamento dirigido a toda a sociedade e que é transmitido de geração em geração.»;*
- *«Padre António Vieira ao criticar os peixes conseguiu atingir toda a humanidade, veiculando uma grande lição de vida: quem tudo quer, tudo perde».*

Recordemos, também, os inúmeros motivos pelo qual se privilegia o estudo do *Sermão de Santo António aos Peixes* nas aulas de língua materna: em primeiro lugar, porque se trata de um texto que, fazendo jus ao seu autor, comporta uma riqueza linguística que permite que os discentes contactem com um registo linguístico exímio e, em segundo lugar, porque se trata de um texto com alcance moral, social, religioso e político, propiciando reflexões acerca do mundo e da sociedade em geral.

A nossa experiência com os provérbios em articulação com o texto literário contou, ainda, com uma atividade de pesquisa relacionada com a leitura d' *Os Maias*. Solicitou-se que os discentes, como trabalho de casa, pesquisassem provérbios populares relacionados com as críticas transmitidas por Eça de Queirós no episódio das corridas no hipódromo (lido e analisado em aula). Mas em que medida a pesquisa de provérbios poderá contribuir para o nosso objetivo? Tratando-se um episódio com um forte pendor crítico, a tarefa de pesquisar provérbios populares implicava que os discentes compreendessem o alcance da crítica queirosiana e a conseguissem associar a situações semelhantes, propiciando, deste modo, a relação entre o texto e sua experiência pessoal. Segue-se a lista de provérbios escolhidos pelos discentes:

- *Quem vê caras, não vê corações;*
- *Nem tudo o que parece é;*
- *As aparências iludem;*
- *Deus dá asas a quem não sabe voar;*
- *Quem tudo quer, tudo perde;*
- *Com bom traje, se esconde ruim linhagem;*
- *Um burro carregado de livros não é um doutor;*
- *Quem a vaidade quer, nada vai ter;*
- *Não há rosas sem espinhos;*
- *Cada macaco no seu galho;*
- *Nem tudo que reluz é ouro;*
- *A galinha da vizinha é sempre melhor que a minha;*
- *Mais vale ser do que parecer;*
- *A verdade é como o azeite: vem sempre ao de cima.*

As suas escolhas, para além de adequadas e pertinentes, revelaram que a leitura d' *Os Maias* e o alcance da crítica queirosiana foram devidamente compreendidos, permitindo a reflexão acerca da conduta da sociedade em geral.

Através das duas atividades realizadas com os provérbios populares, em articulação com o texto literário, concluímos que os provérbios, pelo seu alcance universal e pendor moral, constituem um poderoso recurso pedagógico, contribuindo para a instrução linguística, para o reconhecimento do património cultural português e para a formação para a cidadania e para os valores dos alunos.

A última - e mais importante - estratégia que adotámos para compreender o papel da literatura na formação cívica dos discentes foram as atividades de produção escrita, que, para além de possibilitarem que os discentes dedicassem um pouco do seu tempo ao exercício de escrita (privilegiado pelo programa), permitiram que os alunos refletissem individualmente acerca das suas leituras e expusessem, livremente, o seu pensamento em torno das mesmas – como demonstramos com a atividade em torno da leitura do *Sermão de Santos António aos Peixes*. Note-se que, de acordo com o programa de português, «a competência de escrita é, hoje mais do que nunca, um factor indispensável ao exercício da cidadania, ao sucesso escolar, social e cultural dos indivíduos (...)» (SEIXAS *et al*, 2008: 20). Não esquecendo que as aulas de língua (quer materna, quer estrangeira) devem privilegiar o ensino da língua, a nossa ação também privilegiou o desenvolvimento das destrezas linguísticas dos discentes, sobretudo nos domínios da leitura e escrita, «porque ler é compreender e julgar, relacionar o que lê com as suas próprias vivências, e através da escrita, o aluno manifesta o seu mundo interior e a sua visão pessoal das coisas». (MELO, 2002:111). Tais atividades, escolhidas criteriosamente pela docente e baseadas na relação entre o texto literário e o mundo, a vida e a sociedade, de modo a não comprometer o cumprimento do programa, destinaram-se a ser realizadas em casa. Passaremos, agora, ao relato das atividades de escrita e reflexões realizadas pelos discentes em torno da leitura de diferentes textos literários privilegiados pelo programa e à análise da sua utilidade para o nosso propósito.

Começando pelo texto poético, a nossa ação incidiu sobre o estudo da lírica camoniana e da poética de Miguel Torga. Através do estudo da lírica camoniana, mais precisamente da temática do desconcerto do mundo, foi possível, a partir da leitura, análise e interpretação do poema *Os bons vi sempre passar*, refletir acerca da importância dos valores para a sociedade. Uma vez que o poema (analisado em aula) apresentava um mundo desconcertado, onde os bons eram castigados e os maus premiados, consideramos apropriado partir da análise do poema para propiciar um momento reflexivo entre a literatura e a vida. Para tal, recorremos a uma atividade de produção escrita (*vide* anexo V), na qual os discentes, partindo da leitura do poema, deveriam facultar a sua opinião acerca da importância dos valores para a sociedade. Um dos objetivos desta atividade foi, também, verificar até que ponto os alunos têm consciência da importância de cultivar os valores éticos e morais, que permitam que o mundo se torne mais equilibrado e justo. Tendo em conta que a sua preparação para a

vida social e profissional passa também pelo cultivo de valores - pois, como revela o poema de Camões, o mundo nem sempre é justo - considerou-se oportuno que os discentes, a partir do estudo da lírica camoniana, refletissem acerca da importância de os cultivar. Recordemos que cabe também à escola – e à disciplina de português - facultar conhecimentos cívicos, demonstrando aos alunos a importância de respeitar o outro para serem respeitados, recordando que, embora sejam detentores direitos, devem cumprir os seus deveres e aconselhando-os à prática da solidariedade para com o próximo.

Tal como já havia acontecido com a atividade realizada com o *Sermão de Santos António aos Peixes*, verificamos, também aqui, um grande equilíbrio nos textos dos alunos, que, sem exceção, defenderam a grande importância dos valores para a sociedade. Outro aspeto interessante foi o facto de os discentes efetuarem a ligação direta entre o poema, os valores e a sua vida pessoal, afirmando que, a partir da leitura de Camões, verificaram o grande impacto dos valores na sociedade, aproveitando para dar exemplos de situações concretas, onde a falta de valores se revela preocupante. Vejamos alguns testemunhos:

- *«Os valores são muito importantes pois servem para orientar a sociedade e o modo como esta convive. Os valores permitem que exista igualdade entre todos os cidadãos, um dos principais direitos universais de todo o ser humano.»*
- *«Após a leitura do poema Os bons vi sempre passar de Camões, verifico que é fundamental preservar os valores, pois são eles que guiam a nossa vida no seio de uma comunidade.»;*
- *«Concordo com a visão de Camões sobre o mundo desconcertado, pois todos os dias vemos injustiças acontecer a pessoas boas e corretas, enquanto os maus continuam a usufruir dos contentamentos. Por exemplo, os políticos aproveitam-se do povo como fonte de riqueza e quando chega a altura da austeridade os pobres são os primeiros a sofrer.»;*
- *«Este mundo desconcertado apresentado por Camões é também culpa da sociedade por não absorver os valores que deveria. Antes de julgarmos os outros, devemos julgar-nos a nós próprios e assim o mundo será melhor e mais justo.»;*

- *«Através do exemplo de Camões vemos que mesmo perante um mundo injusto devemos manter os nossos valores porque se nos entregarmos à corrupção, ela tomará conta de nós.».*

Também através do estudo da poética de Miguel Torga foi possível analisar a validade do nosso objetivo. Centrada na íntima relação do poeta com a mitologia greco-romana, a partir do estudo da poética torguiana, mais concretamente da temática do drama da criação poética (que contou com o contributo do mito de Sísifo, cujo trabalho infinito de arrastar a pedra representa a frustração do poeta não conseguir alcançar tão desejada poesia), foi possível estabelecer a relação entre a literatura e a vida pessoal de cada um. A partir da leitura do poema *Sísifo* de Miguel Torga, texto recheado de conselhos motivacionais, foi solicitado, como trabalho de casa, que os discentes realizassem uma atividade de produção escrita (*vide* anexo VI). A atividade em questão solicitava que os alunos, a partir da leitura e interpretação do poema, refletissem acerca dos conselhos transmitidos pelo poeta, podendo escolher uma pessoa (um ídolo, um familiar, um amigo ou até mesmo eles próprios) que considerassem um exemplo de luta, coragem, determinação e persistência e associar a sua história aos conselhos transmitidos pelo poeta. A atividade tinha como objetivo permitir que os discentes conciliassem a leitura do poema com a sua vida.

Umas das primeiras conclusões a que chegámos, com tal atividade, é que os alunos se sentem mais motivados perante atividades que aproximem o ensino da sua realidade e experiência pessoal. Os seus relatos demonstraram que o poema contribuiu para encararem a vida e os seus obstáculos com mais motivação. Note-se o modo como um aluno caracterizou o poema: “*O poema Sísifo é um hino de motivação contra os obstáculos da vida*”. Vejamos outros testemunhos:

- *«O poema de Sísifo transmite-nos uma grande força e motivação. Miguel Torga demonstra que por mais difícil que algo seja, nunca devemos desistir de alcançar os nossos objetivos, devemos ser pacientes e ter esperança.»;*
- *«O poema demonstra que para alcançarmos os nossos objetivos é necessário muito esforço e trabalho, todavia muitas vezes é necessário recomeçar e repetir a mesma tarefa infinitamente como aconteceu com Sísifo.»;*



- «Miguel Torga, com este poema, transmite-nos uma mensagem de força e persistência, fazendo-nos acreditar que com esforço, dedicação e com um trabalho árduo é possível alcançarmos os nossos objetivos.».

Para além de reconhecerem o poema como fonte de motivação, os alunos articularam o poema com a sua vida pessoal, dando, com alguma emotividade, exemplos de avós, pais e amigos que, mesmo perante grandes dificuldades, conseguiram triunfar, sendo recordados pelos alunos com uma grande admiração. Entre inúmeros exemplos, os discentes relataram situações de avós que, nunca desistindo, aprenderam a ler e a escrever com 80 anos; familiares que ultrapassaram doenças complexas com garra, contra todas as probabilidades...

A atividade revelou-se importante para a nossa investigação na medida em que, para além de propiciar um momento íntimo entre o aluno e o texto literário, demonstrou que a poesia é capaz de transmitir importantes conselhos de vida, articulando-se com a experiência pessoal de cada um.

Concluímos, deste modo, a partir do testemunho dos alunos e da experiência realizada em torno dos textos poéticos de Luís Vaz de Camões e Miguel Torga, que também a poesia poderá contribuir para a formação cívica dos discentes, revelando a importância de cultivar os valores universais que permitem que o mundo seja justo, servindo de motivação e dando conselhos de vida.

Passaremos, agora, ao relato da experiência realizada com o texto dramático. O estudo de *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett, mais propriamente a análise das cenas finais que incluem a morte da Maria, conduziu à reflexão acerca do papel da sociedade sobre o indivíduo. A partir da análise da morte de Maria, que morre de vergonha e não de tuberculose, sentindo-se rejeitada pela igreja e pela sociedade, a docente lançou a seguinte questão: terá o homem total controlo da sua própria vida ou será comandado e limitado por convenções sociais? Embora a reflexão em torno do papel da sociedade sobre o indivíduo já tivesse sido iniciada em aula, com o objetivo de verificar a leitura pessoal de cada um, como trabalho de casa, solicitou-se que os discentes realizassem uma atividade de produção escrita (*vide* anexo VII), na qual refletissem criticamente, tendo em conta a leitura de *Frei Luís de Sousa*, acerca do papel da sociedade sobre o indivíduo.

Nos seus textos, os alunos afirmam que a sociedade, de facto, exerce uma forte pressão sobre a sociedade, dando como o exemplo não só a obra *Frei Luís de Sousa* (concluindo que a pressão da sociedade contribuiu para o desfecho trágico da obra), mas

também situações atuais que ocorrem no seu quotidiano. Vejamos algumas das suas reflexões:

- *«Frei Luís de Sousa assume-se como uma obra crítica, que critica uma sociedade preconceituosa, cuja pressão, controlo e discriminações, comandam a vida de toda uma família. O seu final é sem dúvida marcado pela grande influência da sociedade sobre o indivíduo.»*
- *«Na minha opinião, desde os tempos mais remotos da história da vida humana, a sociedade sempre exerceu um papel de bastante relevância nas relações interpessoais no sentido em que esta sempre influenciou o modo como as pessoas interagem e quais os seus ideias de vida e de conduta diária. Note-se que esta influência só existe, como nos demonstra Almeida Garrett, porque todos os indivíduos têm uma preocupação íntima com a realidade que lhe é circundante.»*

Nos textos verificamos, ainda, que os discentes recorreram a exemplos de situações semelhantes do seu quotidiano, realizando análises críticas à sua própria conduta enquanto cidadãos e à conduta da sociedade. Vejamos alguns exemplos:

- *«Através desta obra verificamos como a sociedade tem a capacidade de limitar cada indivíduo. E se isto era verdade há anos atrás, torna-se cada vez mais difícil não reparar no peso das opiniões dos outros sobre nós. “O que é que os outros vão pensar?” é uma questão que paira na nossa mente quase sem nos darmos conta»;*
- *«Muitas vezes não fazemos determinadas ações com medo do que a sociedade possa pensar e isso impede-nos de ser felizes e de realizar os nossos sonhos. Através do desfecho trágico de Frei Luís de Sousa vejo até onde a pressão da sociedade nos pode levar. Concluo que está nas nossas mãos alterar este ciclo vicioso e não julgar os outros.»;*
- *«Todos nós já sofremos de preconceitos em algum momento da nossa vida por alguma ação ou simplesmente pela nossa aparência. Mas todos nós se calhar também já fomos preconceituosos, criticando pessoas pelo simples facto de elas serem diferentes de nós. Infelizmente para Maria, o preconceito da sociedade conduziu à sua morte. Frei Luís de Sousa é um exemplo dos desastres que o preconceito pode causar.»;*
- *«Em conclusão, é indiscutível que a sociedade exerce uma grande pressão sobre o indivíduo. Assim, nunca devemos julgar os outros pois todo o homem tem o*

*direito de viver conforme os seus ideais, desde que estes não prejudiquem ninguém.».*

Findo o relato das experiências realizadas em torno de diversos textos literários nas aulas de português do 10ºA e do 11ºD, concluímos que a literatura privilegiada pelo programa de português para o ensino secundário poderá, de facto, contribuir para a promoção da educação para a cidadania e para os valores, propiciando momentos reflexivos que poderão estimular a formação cívica dos alunos.

A nossa experiência, que contou com o recurso a imagens e *cartoons* e também aos provérbios populares, complementada com atividades de produção escrita realizadas individualmente pelos discentes, revelou que, através de diferentes textos literários, é possível refletir acerca de questões fundamentais para a inserção plena dos discentes na vida social e profissional, contribuindo, também, para o seu autoconhecimento. Recapitulando algumas das nossas atividades, note-se como a leitura do *Sermão de Santo António aos Peixes* contribuiu para a reflexão acerca da conduta do ser humano, transmitindo-nos importantes lições de vida e demonstrando que *quem tudo quer, tudo perde*; note-se como *Frei Luís de Sousa* permitiu que os discentes analisassem a sua própria conduta enquanto cidadãos, concluindo que a sociedade exerce uma forte pressão sobre o indivíduo, aprisionando-o com o seu preconceito e olhar crítico; e como a leitura d' *Os Maias* contribuiu para a análise de uma sociedade materialista, feita de aparências, demonstrando que *nem tudo o que reluz é ouro*; note-se, ainda, como a poesia de Camões, e sua visão desconcertada do mundo, contribuiu para que os discentes reconhecessem a importância de cultivar valores universais que nos permitem viver em sociedade de forma justa e equilibrada; e, finalmente, como a poesia de Miguel Torga se revelou uma verdadeira fonte de motivação, realçando a importância de nunca desistir perante os obstáculos. Há ainda que salientar que foi com muito agrado que verificamos que as reflexões dos discentes, embora individuais e realizadas em casa, se complementavam, comprovando a universalidade e intemporalidade da literatura.

### 5.3. Atividades realizadas em latim

Analisado o nosso percurso nas aulas de português, passaremos à análise da experiência realizada nas aulas de latim. Embora a nossa ação tenha sido menor nas aulas de latim (uma vez que grande parte das aulas se dedicaram ao conhecimento da língua, através da leitura e tradução de textos latinos), tentámos, dentro das nossas possibilidades, incluir nos planos didáticos estratégias que promovessem a relação entre a mitologia, o mundo em geral e a vida pessoal de cada discente.

Contando apenas com duas experiências – uma dedicada ao episódio lendário do *Rapto das Sabinas* e outra dedicada ao mito de *Dédalo e Ícaro* – a nossa ação revelou-se produtiva, contribuindo para a investigação em curso. Contrariamente ao que sucedeu em português, onde a principal estratégia foram as atividades de produção escrita – que se adequavam não só ao nosso objetivo como às finalidades do programa –, em latim – tendo o programa outras finalidades mais direcionadas para o conhecimento linguístico e cultural – apenas realizámos uma atividade de produção escrita. A maior parte das reflexões foram concretizadas em sala de aula, através de questões lançadas pela docente, tentando privilegiar as opiniões e reflexões pessoais dos discentes. Como estratégias e atividades, nas aulas de latim, recorremos, ainda, a excertos de filmes e a máximas latinas, que, em articulação com a mitologia, nos permitiram efetuar relações entre os mitos e a vida pessoal de cada um.

A nossa primeira experiência centrou-se no episódio lendário do *Rapto das Sabinas*, a partir do qual tentámos averiguar se a mitologia poderá contribuir para a formação cívica dos discentes. Recordando que um dos objetivos da disciplina de latim passa pela aquisição de conhecimentos específicos da cultura e civilização romanas, consideramos que o estudo do episódio lendário do *Rapto das Sabinas* é fundamental, na medida que nos apresenta características específicas do povo romano, permitindo-nos, ainda, refletir acerca de questões universais, como o tratamento reservado à mulher.

A lenda do *Rapto das Sabinas*, em direta articulação como o mito fundador de Roma, conta que, perante a falta de mulheres, que impedia a continuidade da geração, os Romanos decidiram raptar as mulheres do povo vizinho - os Sabinos. Para além de se tratar de uma lenda que revela a audácia e bravura dos romanos, foi um episódio que nos permitiu refletir acerca do papel da mulher na antiguidade. Uma das questões

lançadas aos alunos foi a seguinte: o que nos demonstra o rapto das sabinas, relativamente ao papel da mulher na antiguidade? Os discentes não hesitaram em responder que o rapto das sabinas os conduziu a duas conclusões: por um lado, a decisão de se raptar as mulheres revela os direitos diminutos da mulher na antiguidade, por outro lado, revela a sua grande importância para a continuidade do ser humano. Instalado o debate, as intervenções dos discentes (uns indignados pelo facto de se tratar as mulheres como meros utensílios, outros em defesa de que a lenda não menospreza a mulher, revelando a sua importância para continuidade do ser humano e outros afirmando que a lenda demonstra que os direitos humanos não eram universais na antiguidade) demonstraram que a lenda propiciou a reflexão de aspetos importantes para a sua cidadania, como a igualdade entre cidadãos. Os alunos concluíram que a lenda do *Rapto das Sabinas* demonstra que, embora fosse inferiorizada, a mulher possuía (e ainda hoje possui) um dos papéis mais importantes da humanidade: a maternidade.

Para a conclusão da aula, já após ter sido realizada a leitura e tradução de um texto latino<sup>5</sup> que conta o rapto das sabinas, considerou-se apropriado visualizar um excerto de um filme inspirado na lenda. Como sustenta Cristina Silva «*não nos podemos esquecer que estamos na época da imagem e que não é por acaso que a televisão é o principal e mais privilegiado meio de comunicação social*» (SILVA, 1995: 261). *Seven brides and seven brothers*<sup>6</sup> (1954), filme de Stanley Donen, ironizando a lenda, conta a história de sete irmãos que, vendo o irmão mais velho casar e tristes por não conseguir arranjar noivas para si, são aconselhados por aquele a fazer como os Romanos e raptá-las, pois “um dia as mulheres terão direitos!” (frase retirada do filme). A escolha de recorrer ao cinema, recordando que «*o aluno sente também a necessidade de visualizar*» (SILVA, 1995: 261), para além de demonstrar aos discentes o alcance da cultura clássica em diversas formas de arte, contribuiu, através da ironia e paródia, para o objetivo da nossa investigação – propiciar a educação para a cidadania. Partindo da máxima latina *ridendo castigat mores*, consideramos que a visualização do filme contribuiu para que os discentes verificassem, através da paródia, a imoralidade de se tratar a mulher de forma desigual, como mero instrumento para uma finalidade. A lenda permitiu, ainda, a inclusão dos tempos modernos: qual a importância da mulher atualmente? Existirá

---

<sup>5</sup> Texto disponível no manual de latim BORREGANA, Ana & BORREGANA, António (2008). *Novo Método de Latim 10ºano*. Lisboa: Lisboa Editora, página 135.

<sup>6</sup> Excerto do filme disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1Ob2iKO7IHk>

atualmente igualdade entre homens e mulher ou a desigualdade mantém-se? Os discentes concluíram que, embora a mulher já não seja tão discriminada, a sociedade continua a associá-la ao papel maternal, criticando, por exemplo, mulheres que se dedicam totalmente à sua carreira profissional em detrimento da vida familiar.

Em conclusão, a experiência com a lenda do *Rapto das Sabinas* revelou-se bastante profícua, contribuindo para verificarmos que nas aulas de latim, através de lendas e mitos, também é possível refletir acerca de aspetos fundamentais para o exercício da cidadania, preparando os discentes para a vida social. O recurso ao cinema, funcionando como atividade de pós-leitura, revelou-se bastante benéfico, contribuindo, através da paródia, para exaltar a imoralidade da discriminação entre homens e mulheres.

Passaremos, agora, ao relato da nossa experiência em torno do mito de *Dédalo e Ícaro*. A abordagem ao mito de *Dédalo e Ícaro*, que contou com a tradução de um texto latino<sup>7</sup> que narra o mito, revelou-se produtiva, tendo em que conta que foi possível, numa mesma aula, trabalhar aspetos linguísticos e gramaticais, a partir da leitura e tradução do texto latino, assim como refletir acerca da conduta do ser humano em geral, repensando a nossa própria conduta enquanto cidadãos.

De modo a verificarmos a visão dos discentes relativamente à mitologia, consideramos oportuno iniciar uma das aulas com uma reflexão acerca da importância e utilidade da mitologia. Gostarão os discentes de mitologia? Afinal, porque é importante estudar mitologia? Os discentes, quando questionados se gostavam de mitologia, responderam, maioritariamente, que sim. Todavia, quando questionados acerca da importância da mesma, grande parte não sabia o que responder e alguns chegaram mesmo a afirmar que a mitologia não servia para nada, uma vez que relatava factos irreais e da antiguidade. A mesma questão, relativamente à importância da mitologia, foi realizada no final da aula e surpreendentemente, após a reflexão realizada em torno do mito de *Dédalo e Ícaro*, grande parte da turma revelou compreender as potencialidades do mito e a sua importância na atualidade. Voltaremos a este aspeto posteriormente.

A análise e interpretação do mito de *Dédalo e Ícaro* conduziu a importantes reflexões acerca da conduta do ser humano que, surpreendentemente, se assemelham às

---

<sup>7</sup> Texto disponível no manual de latim BORREGANA, Ana & BORREGANA, António (2008). *Novo Método de Latim 10º ano*. Lisboa: Lisboa Editora, página 74.

reflexões realizadas com os alunos do 11º D de português aquando da análise do *Sermão de Santo António aos Peixes* – sobretudo no que diz respeito aos conselhos transmitidos relativamente aos perigos da ambição desmedida.

Uma das estratégias utilizadas para verificar o papel da mitologia para a formação cívica dos discentes foi o recurso às máximas latinas, à semelhança do que realizámos em português como os provérbios populares, pela sua universalidade. A máxima *Radix malorum omnium cupiditas est*<sup>8</sup>, escolhida pela docente, em direta articulação com o mito de *Dédalo e Ícaro*, destinou-se, primeiramente, a ser traduzida pelos alunos, os quais, após a tradução, tiveram de a associar ao mito em questão. Os discentes compreenderam que a máxima se relacionava com o mito, na medida em que nos alerta para os perigos da ambição.

Para as finalidades da nossa investigação, não poderíamos deixar de aplicar uma das principais estratégias de todo o projeto – as atividades de produção escrita, que nos permitem aceder às leituras e reflexões pessoais dos discentes, fundamentais para o nosso objetivo. Assim sendo, e com a finalidade de verificar até que ponto a mitologia poderá contribuir para a educação para a cidadania dos discentes, solicitámos, como trabalho de casa, que os discentes realizassem uma atividade de produção escrita (*vide* anexo VIII) em torno da leitura do mito de *Dédalo e Ícaro*, partindo das seguintes questões: consideras que o mito de Ícaro é uma lição de vida? Porquê? Se sim, que lição nos transmite? Na sua reflexão deveriam também incluir a relação da máxima latina com o mito.

Os textos dos discentes revelaram não só a sua compreensão do mito, mas também o contributo do mesmo para a sua formação cívica. Os seus textos demonstraram, ainda, que a sua visão acerca da mitologia se alterou: se inicialmente consideravam que os mitos não possuíam qualquer relação com a atualidade, após o estudo do mito de *Dédalo e Ícaro* foram muitos os discentes que afirmam que a mitologia contribui para alargar a sua visão do mundo e da sociedade atual.

Nas suas reflexões pessoais verificamos que todos consideraram que o mito de *Dédalo e Ícaro* transmite uma lição de vida, alertando-nos para os perigos da ambição excessiva. Todavia, alguns alunos vão mais longe, completando a análise realizada em aula com a sua visão pessoal e para além de associarem o mito aos perigos da ambição, reconhecem nele outras problemáticas: alguns afirmam que o mito simboliza o

---

<sup>8</sup> A ambição é a raiz de todos os males.

desperdício de uma dádiva, na medida em que Ícaro desperdiça o presente oferecido pelo pai (as asas), ignorando os seus conselhos; outros reconhecem no mito a prova de que o ser humano dá mais valor àquilo que é conseguido com trabalho, concluindo que Ícaro teria mais cuidado se as asas tivessem sido fabricadas por ele próprio; outros concluem que o mito demonstra a sapiência dos mais velhos (e mais experientes), alertando-nos para as consequências de não seguir os seus conselhos. Vejamos algumas das suas reflexões:

- *«Na minha opinião, o mito de Dédalo e Ícaro constitui uma lição de vida importante para a sociedade atual: não devemos ambicionar excessivamente, pois quem tudo quer, tudo perde.»* (Já um aluno de português, na sua atividade de produção escrita relacionada com o sermão tinha utilizado o mesmo provérbio – quem tu quer, tudo perde);
- *«A mitologia transmite-nos conhecimentos acerca da origem do mundo, mas também importantes lições de vida para a atualidade. O mito de Dédalo e Ícaro demonstra que devemos ouvir e respeitar os conselhos dos mais velhos, pois eles têm mais experiência de vida.»*;
- *«Após a reflexão acerca deste mito, penso que este contém uma importante lição de vida, uma vez que nos leva a pensar sobre o valor que damos àquilo que nos é dado, mostrando-nos também que nem sempre devemos voar alto demais, pois quando maior a subida, maior a queda.»*

A partir das experiências realizadas em torno do *Rapto das Sabinas* e do mito de *Dédalo e Ícaro*, concluímos que, também nas aulas de latim, é possível, através da mitologia, promover a educação para a cidadania e para os valores, contribuindo não só para o conhecimento linguístico e cultura, mas também para o conhecimento do mundo e si próprios. Embora exista, muitas vezes, a ideia generalizada de que as aulas de latim apenas contemplam o passado, pelo facto de se tratar de um língua dita morta, a verdade é que através da mitologia é possível estabelecer uma ponte entre o passado e o presente (uma das finalidades do programa). Recordemos, aliás, que uma das melhores formas de prepararmos os alunos para o futuro, passa também pelo conhecimento do passado, conhecimento esse que contribuirá para o seu presente e para a construção do seu futuro. A mitologia pode, de facto, como vimos, servir de exemplo, transmitir-nos lições, fazer-nos refletir acerca da conduta da sociedade e acerca da nossa própria conduta. Como afirma Cristina Silva (1995), os mitos *«explicam a vida e a morte e*



*funcionam como suporte para a harmonia social e para a sobrevivência»* (SILVA, 1995: 262).

Embora através de estratégias diferentes e apesar da maior dificuldade em articular os objetivos da investigação com as aulas de latim, os resultados obtidos são igualmente satisfatórios. Note-se como a partir do episódio lendário do *Rapto das Sabinas* foi possível refletir acerca do papel da mulher na antiguidade e na modernidade e da desigualdade desta relativamente aos homens. Note-se, ainda, como o mito de *Dédalo e Ícaro* se revelou uma importante lição de vida, motivando a reflexão em torno da conduta do ser humano, sempre inconformado. Não esquecendo de mencionar o grande contributo das atividades de produção escrita dos discentes, testemunhas do alcance da literatura e da mitologia, permitindo-lhes refletir acerca das suas leituras, analisar o mundo à sua volta e, sobretudo, autoanalisar-se.

#### **5.4. Considerações finais: outras propostas pedagógicas**

Todas as nossas experiências, umas mais produtivas que outras e embora ainda diminutas, contribuíram para concluirmos que através da literatura e da mitologia é possível promover uma educação plena e integral que prepare os discentes para a sua vida profissional e social. Ainda assim, o nosso relato não esgota todas as estratégias e atividades passíveis de ser concretizadas para as finalidades deste projeto – que se assume como uma fase inicial, à qual gostaríamos de dar continuidade. Cremos, assim, que ainda há muito a evoluir no sentido de, enquanto docentes, auxiliarmos a escola na sua árdua tarefa diária de responder a todas as exigências impostas por um mundo cada vez mais complexo e por uma sociedade multicultural.

Tendo sido este ano letivo a primeira experiência enquanto docente e recordando que o ano de estágio, embora extremamente gratificante, não é fácil, não foi possível concretizar todos os projetos que idealizámos.

Um dos projetos que gostaríamos de ter implementado seria a criação de um diário eletrónico online, criado através de uma página da internet, intitulado “*Confissões literárias*”. O objetivo seria que os discentes possuíssem um espaço próprio e adequado aos seus gostos, onde poderiam partilhar as suas leituras e as suas reflexões sobre as mesmas. Nas suas *confissões literárias* poderiam também, se o desejassem, revelar em

que medida certa obra, poema ou mito contribuiu para a sua vida, podendo, também, recomendar leituras a amigos. O facto de ser online, para além de permitir um maior e mais fácil acesso a toda a comunidade escolar, poderia contribuir para a motivação dos discentes, para os quais publicações em *blogs* ou em redes sociais é sempre apelativo. A publicação das suas confissões seria, todavia, voluntária, podendo, se assim o desejassem, restringir o público, ou até publicar em anónimo. O objetivo primordial seria criar uma comunidade de leitores, onde os membros pudessem partilhar as suas leituras e a sua relação com a literatura e com mitologia.

Por fim, gostaríamos, ainda, de ver o nosso projeto alargado a toda a comunidade escolar, através do contributo de outras disciplinas, propiciando um momento reflexivo em torno do papel da escola para a educação para a cidadania dos discentes. Há que ter em consideração que a educação para a cidadania é uma tarefa complexa que necessita do contributo de diversas instâncias para ser devidamente concretizada. Cremos, assim, que a tarefa de contribuir para o crescimento de escolas diretamente ligadas à sociedade em que inserem, formando cidadãos ativos e conscientes do seu papel na sociedade, seria mais eficaz com a participação de toda a comunidade escolar. Através do contributo de outras áreas disciplinares mais facilmente conseguiríamos atingir os objetivos propostos pela Direção-Geral da Educação, segundo a qual a educação para a cidadania envolve diversas dimensões tais como:

*«educação para os direitos humanos; educação ambiental / desenvolvimento sustentável; educação rodoviária; educação financeira; educação do consumidor; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a defesa e a segurança/educação para a paz; voluntariado; educação para os media; dimensão europeia da educação; educação para a saúde e a sexualidade»* (Direção-Geral da Educação, 2012: 1).

Em tom concludente, embora o nosso objetivo primordial apenas inclua as disciplinas de português e de latim, tendo em conta que o seu contributo está mais direcionado para a formação cívica, pelo reconhecimento de valores éticos e morais

universais<sup>9</sup>, contribuindo para a autognose e para a formação da consciência cívica dos discentes, cremos que, para a concretização global de tal educação, o contributo de outras áreas disciplinares seria imprescindível. Como sustenta Jorge Sampaio,

*«é na escola que aprendemos a situarmo-nos no mundo, assumindo-nos como cidadãos do universal, preocupados com o se passa à nossa volta e mobilizados para as grandes questões da actualidade: a defesa do Planeta e do ambiente, a paz, o desenvolvimento económico, científico e técnico ao serviço de todos os seres humanos, os direitos humanos, a igualdade entre mulheres e homens, o respeito pela diversidade cultural, a tolerância e o combate contra a exclusão, o racismo, a xenofobia, o chauvinismo e o fanatismo religioso»* (Jorge Sampaio *apud* HENRIQUES, 1999: 5).

Assim sendo, e recordando que o presente trabalho se assume como uma fase inicial, uma das metas que gostaríamos de atingir seria o alargamento do projeto a outros níveis de ensino – desde o básico até ao secundário – e a outras áreas disciplinares, de modo a formar o cidadão integralmente.

---

<sup>9</sup> Aquilo que a Direção-Geral da Educação denomina de *Educação para os direitos humanos* (Direção-Geral da Educação, 2012: 1).

## Conclusão

Efetuada uma retrospectiva a todo o nosso percurso, devemos confessar que terminamos o trabalho com o sentido de dever cumprido. Ainda que, como referimos anteriormente, o presente relatório não esgote toda investigação e ação pedagógica passível de ser realizada, foi um percurso extremamente produtivo, contribuindo para a nossa evolução não só enquanto docentes, mas enquanto pessoas.

Recordando que a convivência em sociedade implica a formação de indivíduos devidamente preparados para o permanente confronto com a alteridade, a partir da qual constroem a sua identidade, enquanto docentes, profissão de cariz antropológico, não nos podemos demitir da tarefa de educar para a cidadania.

Através do estágio pedagógico, uma das etapas mais gratificantes de todo o percurso académico, constatamos que, tal como haviam sustentado Adela Cortina e Roberto Carneiro, não é possível separar a instrução da educação, uma vez que o professor, em cada gesto, acaba sempre por, consciente ou inconscientemente, transmitir valores (CORTINA 2006: 142, CARNEIRO 2009: 20). Concluímos, ainda, que os discentes se sentem mais motivados para a aprendizagem e, sobretudo, para a leitura – um dos problemas com que nos defrontámos inicialmente – através da aproximação do ensino à sua realidade. Assim, constatámos que uma das suas maiores surpresas foi o reconhecimento da universalidade e atualidade dos textos literários e das narrativas míticas, sentindo-se mais interessados no seu estudo, através das relações estabelecidas com a atualidade.

Relativamente às estratégias escolhidas para a concretização do projeto, consideramos que todas elas contribuíram para a nossa finalidade. Embora o nosso objetivo se centrasse na literatura e na mitologia, constatámos que, tal como aconselha o programa de latim, o recurso a novos materiais originou aulas mais dinâmicas, contribuindo para a motivação dos discentes (MARTINS *et al*, 2001: 4). Desde as imagens e *cartoons* utilizados em articulação com a crítica literária, até aos excertos cinematográficos demonstrando a atualidade das lendas e mitos clássicos, e não esquecendo o contributo dos provérbios e máximas latinas, todos estes recursos, maioritariamente utilizados como atividades de pós-leitura, permitiram momentos de interdisciplinaridade bastante apreciados pelos discentes e que complementaram a sua leitura.

Porque a escola não é, nem pode ser, uma fábrica de alunos com um pensamento formatado, concluímos que as atividades de produção escrita (uma das principais atividades a que recorremos - permitindo que o aluno possuísse um momento individual e de reflexão pessoal) foram uma das mais importantes e benéficas estratégias do projeto. Se inicialmente esta foi recebida com alguma reticência por parte de alguns discentes, que a consideravam mais um trabalho de casa, no final esta atividade acabou por fazer parte da sua vida, não só enquanto alunos – permitindo-os exercitar a escrita – mas enquanto pessoas – através da articulação das leituras à sua realidade.

Ainda que, inicialmente, tivéssemos sentido algum receio em aplicar o projeto, face à resistência geral dos alunos relativamente à leitura de textos literários, ao longo do ano letivo sentimos uma melhoria significativa no diz respeito à sua relação com a literatura e mitologia, não só nas suas reflexões escritas, mas também em sala de aula. Se um dos nossos objetivos com o presente projeto, para além de averiguar a validade da premissa com que partimos, seria combater a desmotivação e desinteresse dos discentes pelo texto literário, terminamos esta etapa com a sensação de que tal objetivo foi alcançado.

Recapitulando a questão que originou o presente estudo, cujo objetivo primordial foi verificar se seria possível educar para a cidadania e para os valores nas aulas de português e de latim, concluímos que através da literatura e da mitologia é possível promover uma formação cívica, a par da instrução científica, contribuindo, também, para a motivação dos discentes. Embora não possamos tirar conclusões universais, recordando que os resultados obtidos dizem respeito a um *corpus* de alunos reduzido (quatro turmas do ensino secundário) comparativamente a todo o universo escolar, esperamos ter contribuído, através deste modesto estudo e do relato da nossa experiência pedagógica, para a reflexão sobre uma questão que nos parece pertinente e importante para a evolução do sistema educativo em geral e das disciplinas de português e de latim em particular. Terminamos citando Padre António Vieira que, sapientemente, nos recorda que *«o livro é um mudo que fala, um surdo que responde, um cego que guia, um morto que vive, e, não tendo acção em si mesmo, move ânimos e causa grandes efeitos»*<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Sermões, 1959, t. X, p. 57, disponível em <http://pt.scribd.com/doc/24049680/Citacoes-do-Pe-Antonio-Vieira>, acedido em Junho 2013.

## Bibliografia

ABREU, Manuel Viegas (2005). “Psicologia e Mitos Gregos: notas sobre os contributos das narrativas míticas para a construção de uma antropologia psicológica” in Ferreira José Ribeiro (coord.) *Labirintos do Mito*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Acedido a 16 de Junho de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/MMoeHi>

ABREU, Maria Manuel Pimentel d’ (1993). “Os Clássicos em sala de aula” in *As Línguas Clássicas: investigação e ensino*. Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra.

ARAÚJO, Sónia Almeida (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Ed. Alto Comissário para a imigração e diálogo intercultural. Acedido a 30 de Maio de 2013. Disponível em: [http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec\\_Teses/tese\\_17.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf)

ARENDT, Hannah et al (2000). “A crise da educação” in *Quatro Textos Excêntricos: filosofia da educação*. Lisboa: Relógio D’água editores.

AZEVEDO, Carlos (1999). “Do lugar da literatura” in *Revista da Faculdade de Letras “Línguas e Literaturas”*, volume XVI. Porto: Faculdade de Letras do Porto. Acedido a 10 de Maio de 2013. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/2802.pdf>

BARROS, Nazaré (2010). *Violência nas escolas. Bullying. Reflexões sobre indisciplina, violência e bullying escolar*. Lisboa: Bertrand Editora.

BELLOMO, Harry Rodrigues (2005). “Mitologia Grega e Romana” in Flores, Moacyr (org.) *Mundo Greco-Romano: arte, mitologia e sociedade*. 2ª Edição, Coleção História 38. Porto Alegre: EDIPUCRS. Acedido a 10 de Junho de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/GvgIha>

BLOOM, Harold (2001). *Como ler e porquê*. Lisboa: Caminho.

BURKERT, Walter (1991). *Mito e Mitologia. Perspectivas do Homem*. Lisboa: Edições 70.

CALVINO, Italo (2002). *Seis propostas para o próximo milénio: (lições americanas)*- Lisboa: Teorema.

\_\_\_\_\_, (1994). *Porquê ler os clássicos?* Lisboa: Editorial Teorema.

CAMPBELL, Joseph (1990). *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena. Acedido a 14 de Junho de 2013. Disponível em: [http://gepai.yolasite.com/resources/joseph\\_campbell\\_%20o\\_poder\\_do\\_mito.pdf](http://gepai.yolasite.com/resources/joseph_campbell_%20o_poder_do_mito.pdf)

CARNEIRO, Roberto (2009) “O Lugar dos Valores na Educação: uma Aprendizagem Social” in Carvalho, Lourenço Xavier (coord.), *A urgência de educar para os valores: um contributo para a literacia social*. Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 05 de Junho de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/YH5hlc>

COLL, César et al. (2001). *O Construtivismo na sala de aula: novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: ASA Editores II S.A.

COMPAGNON, Antoine (2010). *Para que serve a literatura?* Tradução de José Domingues de Almeida. Porto: Deriva.

CORTINA, Adela (2006). *Degustar los valores* in *Ética de la Razón Cordial*, Oviedo: Ediciones Nobel.

DELORS et al (1998). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. UNESCO/Edições ASA. Acedido a 2 Junho de 2013. Disponível em: [http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura\\_da\\_paz/docs/Dellors\\_alli\\_Relatori\\_o\\_Unesco\\_Educacao\\_tesouro\\_descobrir\\_2008.pdf](http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatori_o_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf)

Direção Geral da Educação (2012). *Educação para a cidadania – Linhas orientadoras*. Acedido a 15 de Abril de 2013. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71>

ELIADE, Mircea (1989). *Aspectos do Mito*. Lisboa: Edições 70.

FERNANDES, Ângela (2004). *Os efeitos da literatura: algumas questões de arte e de moral*. Lisboa: Edições Colibri.

FONSECA, Fernanda Irene (2000). “Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura” in Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura*, vol. I. Coimbra: Almedina / ILLP Faculdade de Letras: 37-45. Acedido a 2 de Janeiro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/qQPCZ5>

GONÇALVES, Maria Madalena C. R. Morna (1995). “Para acabar com os mitocépticos ou a pedagogia do imaginário” in *As Línguas Clássicas: investigação e ensino*, actas, Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra.

GUSMÃO, Manuel (2001). *Uma razão dialógica. Ensaios sobre literatura, a sua experiência do humano e a sua teoria*. Lisboa: Confrontos Edições Avante.

HENRIQUES, Mendo Castro et al (1999). *Educação para a cidadania*. Lisboa: Plátano.

HORÁCIO (1984). *Arte Poética*. Lisboa: Editorial Inquérito.

JABOUILLE, Victor et al (1993). *Mito e Literatura*. Mem Martins: Editorial Inquérito Universidade.

\_\_\_\_\_, (1994). *Iniciação à Ciência dos Mitos*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

JARA, Carlos Julio (2001) *As Dimensões intangíveis do desenvolvimento sustentável*. Brasília: Instituto Interamericano de cooperação para a agricultura. Acedido a 20 de Maio de 2012. Disponível em: <http://goo.gl/sqhssM>



LÉVI-STRAUSS, Claude (1978). *Mito e Significado*. Lisboa: Edições 70.

LOPES, Ana Cristina Macário (1992). *Texto proverbial português: elementos para uma análise semântica e pragmática*. Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Acedido a 20 de Abril de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/is2KJB>

MAGALHÃES, Paula Cristina Magalhães (2009). *Educar para os valores e para a cidadania: análise informático-lexical para uma bibliografia temática no Plano Nacional de Leitura*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Língua e Literatura Portuguesa. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido a 12 de Junho de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/dqbcTY>

MARTINS, Isaltina et al. (2001). *Programa de Latim A*, 11º ou 12º ano. Ministério da Educação. Acedido a 19 de Setembro de 2012. Disponível em: [www.dgidec.min-edu.pt](http://www.dgidec.min-edu.pt)

MARTINS, Maria José D. & MORGARRO, Maria João (2010). “A educação para a cidadania no século XXI” in *Revista Iberoamericana Educacion*, nº 53, pp. 185-202. Acedido a 10 de Maio de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/Cr6c8B>

MARTÍNEZ, Manuel (2000) *Educar en la responsabilidad para responder a los desafíos de la sociedad actual*. IES Diego Tortosa. Cieza. Acedido a 19 de Março de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/uUUfRA>

MATOS, Vitalina Leal de (1999). “As funções da Literatura” in ROCHETA, Maria Isabel (1999). *Ensino da Literatura: reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos.

McGETTRICK, B. J. (1995) *Perspectives: a series of occasional papers on values and education. Values and educating the whole person*. Scottish Consultative Council on the Curriculum. Acedido a 10 de Junho de 2013. Disponível em: [http://www.ltscotland.org.uk/ltsfiles/perspectives\\_values\\_whole\\_person.pdf](http://www.ltscotland.org.uk/ltsfiles/perspectives_values_whole_person.pdf)

MENEZES, Sofia (s.d.). “A literatura, os jovens e a demanda dos valores perdidos” in *Proelium – Revista da Academia Militar*, nº 13. Acedido a 10 de Abril de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/baJMB7>

MELO, Leonor Jesus Marcos de (2002) *Os textos tradicionais na aula de português: os provérbios*. Coimbra: Almedina.

MIMOSO, Anabela Brito de Freitas (2008). “Provérbios: uma fonte para a História da Educação” in *Revista Lusófona de Educação*, nº 12, pp. 155-163. Porto: Universidade Lusófona do Porto. Acedido a 20 de Abril de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n12/n12a10.pdf>

MONTEIRO, Agostinho dos Reis (1997) “Sobre a identidade da pedagogia” in *Revista de Educação*, volume VI, nº 2. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

PAIVA, Zilda Ramalho (2008). *O ensino do português como instrumento de formação para a cidadania na educação de adultos*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro. Acedido a 10 de Junho de 2013. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1472/1/2009000365.pdf>

PENNAC, Daniel (1998). *Como um romance*. 10ª edição. Porto: Edições ASA.

PEREIRA, Henrique Manuel S. & SILVA, Cristina Vieira (2006) “Entrevista: Pela Educação, com António Nóvoa” in *Revista Saber (e) Educar*, nº 11, Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

PERRENOUD, Philippe (2005) *Escola e Cidadania. O papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

PIRES, Maria Isabel Valente (2007) *Os valores na família e na escola: educar para a vida*. Lisboa: Celta Editora.

ROCHA-PEREIRA, Maria Helena da (2005). “O Mito na Antiguidade Clássica” in Ferreira, José Ribeiro (coord.) *Labirintos do Mito*. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Acedido a 16 de Junho de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/MMoehi>

ROCHETA, Maria Isabel (1999). *Ensino da Literatura: reflexões e propostas a contracorrente*. Lisboa: Edições Cosmos.

SEIXAS, João et al (2001). *Programa de Português 10º, 11º e 12º Anos, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Acedido a 19 Setembro de 2012. Disponível em: <http://dgidc.min-edu.pt>

SILVA, Cristina Maria Vilares da Rocha (1995) “O mito como pretexto” in *As Línguas Clássicas: investigação e ensino - II*, actas, Coimbra: Faculdade de Letras de Coimbra.

SILVA, Vítor Manuel Aguiar e (2007). *Teoria da Literatura*. 8ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.

TEÓFILO, Teresa (2003). “Identidade e Alteridade” in *Identidade e reconhecimento: o outro chinês. Contributos para o estudo da Comunidade Chinesa de Portimão*. Lisboa: Universidade Independente de Lisboa - Centro de Estudos Multiculturais.

TODOROV, Tzvetan (2009). *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Brasil: Difel.

VILELA, Maria Graciete (2005). *Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Acedido a 21 de Outubro de 2012. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4593.pdf>

# Anexos

## Lista de anexos

- **Anexo I** – *Cartoon*. YALAZ, Sevkett (2008). S/ título in *Diálogo Intercultural – Concurso Europeu de Cartoon*. Turquia. Disponível no manual de português: SILVA, Pedro et al. *Expressões 11*. Português 11º ano. Porto: Porto Editora, página 124.
- **Anexo II** – Imagem “Pressão da sociedade”. Acedido a 17 de Fevereiro de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/TLiV3K>
- **Anexo III** – *Cartoon* “As aparência iludem” Acedido a 15 de Abril de 2013. Disponível em: <http://goo.gl/hNRors>
- **Anexo IV** – Atividade de produção escrita: Sermão de Santo António aos Peixes.
- **Anexo V** – Atividade de produção escrita: Luís de Camões – A literatura e os valores.
- **Anexo VI** – Atividade de produção escrita: Miguel Torga e o poema *Sísifo*.
- **Anexo VII** - Atividade de produção escrita: Frei Luís de Sousa e a pressão da sociedade.
- **Anexo VIII** – Atividade de produção escrita: Os mitos, as máximas e os valores.

**Anexo I** – *Cartoon* utilizado em articulação com o *Sermão de Santo António aos Peixes*: crítica aos que muito falam e pouco agem, tal como os peixes roncadores.

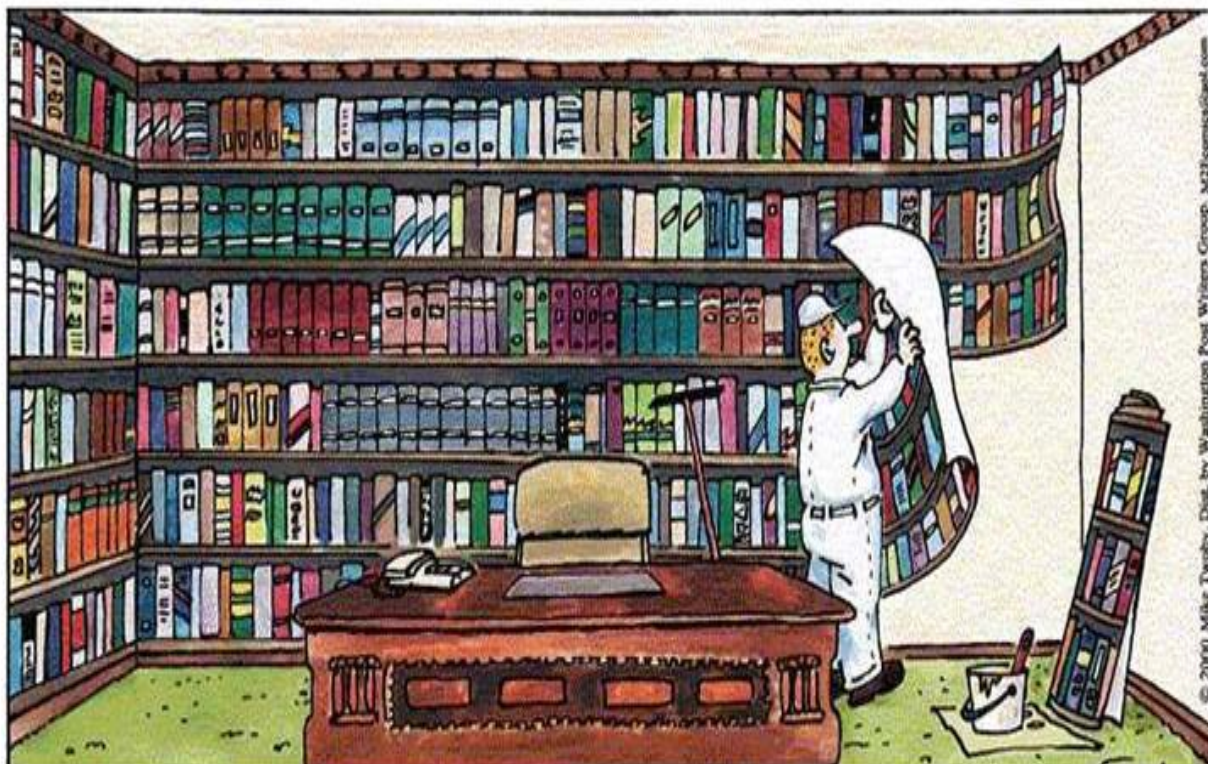


**Anexo II** – Imagem utilizada em articulação com a análise da morte de Maria em *Frei Luís de Sousa*: crítica à pressão da sociedade sobre o indivíduo.





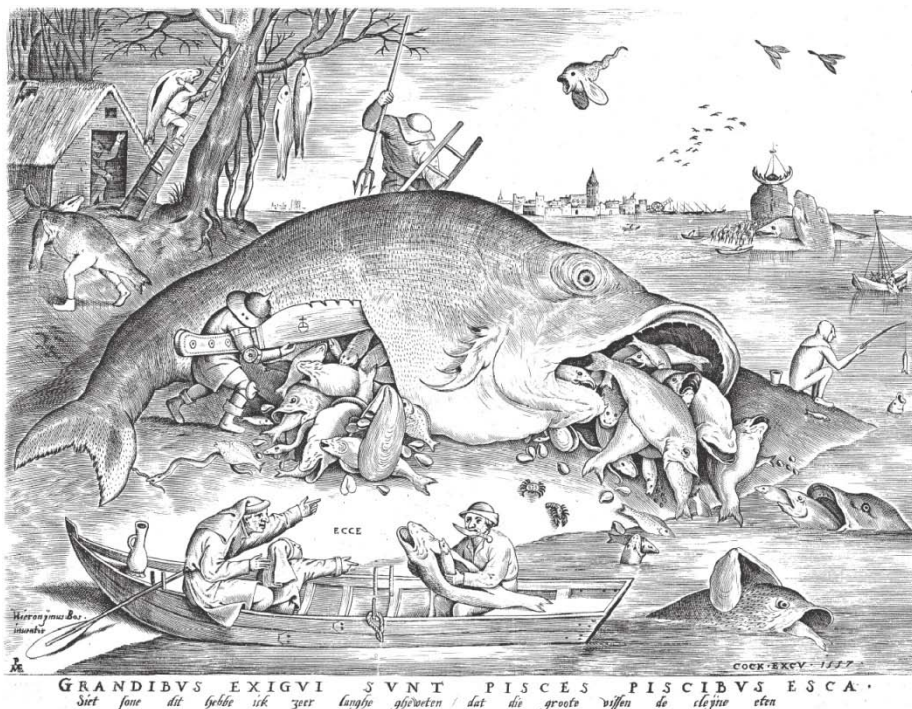
**Anexo III** – *Cartoon* “As aparência iludem” utilizado em articulação com a crítica queirosiana à sociedade materialista que vive de aparências.



## Anexo IV

### ❖ Atividade de produção escrita

#### *Sermão de Santo António aos Peixes*



Tendo em conta o conteúdo do capítulo V do *Sermão de Santo António aos Peixes*, **redige um texto expositivo-argumentativo** defendendo ou refutando **uma** das seguintes teses:

1. “Assim que, amigos roncadores, o verdadeiro conselho é calar e imitar a Santo António.” (linha 32)
2. “Quem quer mais do que lhe convém, perde o que quer e o que tem.” (linha 104)
3. “O polvo é o maior traidor do mar.” (linha 136)

**Nota:** O texto não deverá ultrapassar as 250 palavras.

Bom trabalho! ☺

A professora estagiária: Gisela Branca



## Anexo V

### ❖ Atividade de produção escrita

*Luís de Camões, a literatura e os valores*



A literatura, fonte de conhecimento linguístico e cultural, é também vista como fonte de valores éticos e morais. Camões, no poema “*Os bons vi sempre passar*”, apresenta um mundo desconcertado, onde valores como a justiça parecem ser postos em causa.

**Redige um pequeno texto** (até 150 palavras) onde exponhas uma **opinião fundamentada** com argumentos e exemplos acerca da mensagem transmitida por Camões - nomeadamente acerca da sua visão do mundo desconcertado. Refere também a tua opinião acerca da **importância dos valores para a sociedade**.

Bom trabalho! ☺

A professora estagiária: Gisela Branca

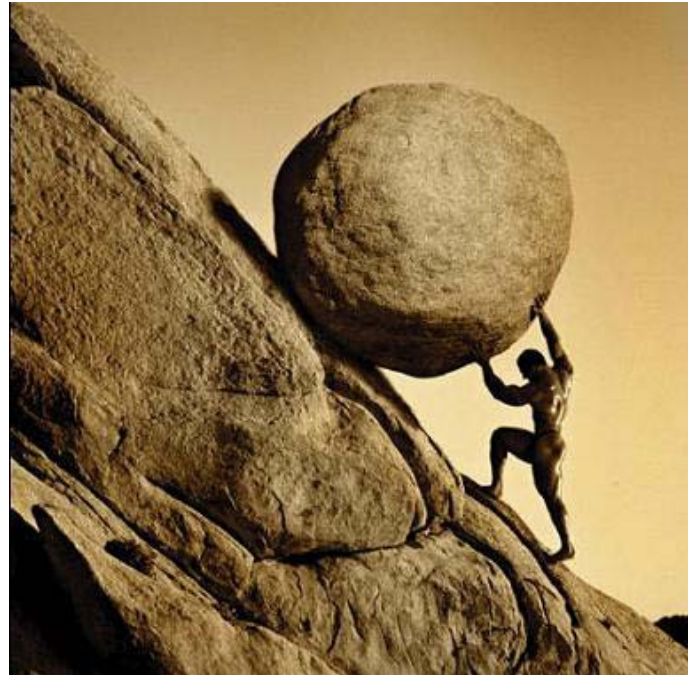
## Anexo VI

### ❖ Atividade de produção escrita

*Miguel Torga e o poema Sísifo*

*Sísifo*, Miguel Torga

*Recomeça...  
Se puderes,  
Sem angústia e sem pressa.  
E os passos que deres,  
Nesse caminho duro  
Do futuro,  
Dá-os em liberdade.  
Enquanto não alcances,  
Não descanses.  
De nenhum fruto queiras só metade.  
(...)*



Lê atentamente o poema *Sísifo* de Miguel Torga e redige um texto onde **reflitas** acerca dos **conselhos transmitidos pelo poeta**. Deves escolher uma pessoa (um ídolo, um familiar, um amigo ou mesmo tu próprio) que consideres um exemplo de luta, coragem, determinação e persistência e associar a sua história aos conselhos transmitidos por Miguel Torga no poema *Sísifo*.

No teu texto não te esqueças de focar os seguintes aspetos:

- ➔ Intenção do poeta no poema *Sísifo*;
- ➔ Conselhos transmitidos pelo poeta;
- ➔ Exemplo de uma pessoa cuja história represente uma lição de luta e persistência.

**Bom trabalho! ☺**

**A professora estagiária: Gisela Branca**

## Anexo VII

### ❖ Atividade de produção escrita

*Frei Luís de Sousa e a pressão da sociedade*



*Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, é uma obra que prima pela sua universalidade: trata-se de uma história que poderia acontecer em qualquer lugar e com qualquer pessoa. É uma obra que leva à cena uma história bem portuguesa e faz um elogio ao carácter lusitano, à sua coragem, espírito de luta e honradez.

Maria afirma, no momento da sua morte em cena, que morre "*de vergonha*". Com efeito, **Maria não morre de tuberculose, a criança é aniquilada por conceitos sociais que lhe negam um lugar na comunidade, negando-lhe, consequentemente, a própria vida.**

Partindo da leitura de *Frei Luís de Sousa*, **redige um pequeno texto** (entre 150 a 200 palavras) onde **reflitas** acerca do **papel da sociedade sobre o indivíduo**.

No teu texto – que deverá conter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão – não te esqueças de focar os seguintes aspetos:

- Consideras que *Frei Luís de Sousa* se assume como uma crítica à sociedade?
- Que defeitos tem essa sociedade?
- Até que ponto a pressão da sociedade contribuiu para o desfecho trágico?

**Bom trabalho! ☺**

**A professora estagiária: Gisela Branca**

## Anexo VIII

### Os Mitos, as máximas e os valores

*“Radix malorum omnium cupiditas est”*



A mitologia greco-latina transmite-nos conhecimentos acerca da origem do mundo. Os mitos dão-nos também a conhecer a cultura, o pensamento e os valores de um determinado povo, servindo muitas vezes de modelo e referência para situações atuais do nosso quotidiano.

Tendo em consideração o **mito de Ícaro**, realiza um breve texto onde reflitas acerca da **mensagem** e **valores transmitidos pelo mito**, partindo das seguintes questões: **consideras que o mito de Ícaro é uma lição de vida? Porquê? Que lição nos transmite?**

No teu texto não te esqueças de focar os seguintes aspetos:

- Atualidade do mito;
- Valores presentes no mito;
- Relação com a máxima latina *“Radix malorum omnium cupiditas est”*.

Bom trabalho! ☺

A professora estagiária: Gisela Branca